Rapport général
Juin 2010

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action

- Bénin
- Burundi
- Burkina Faso
- Cameroun
- Niger
- Sénégal
- Mali
- Tanzanie

Liberté • Égalité • Fraternité
République Française
Ministère des Affaires Étrangères et Européennes

Organisation Internationale de la francophonie

Agence Universitaire de la Francophonie

afd Agence Française de Développement

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action

Rapport général

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action
Rapport général

Rédigé par Bruno Maurer
Membre du comité scientifique
Rapporteur du projet LASCOLAF

Juin 2010

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent rapport faite sans autorisation écrite d'une des institutions suivantes, est interdite.

Organisation internationale de la Francophonie (OIF)

Agence française de développement (AFD)

Ministère des affaires étrangères et européennes (MAEE)

Agence universitaire de la Francophonie (AUF)
4, place de la Sorbonne
75005 Paris
France
www.auf.org

En collaboration avec

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris
France
www.archivescontemporaines.com

Table des matières

Préface 1

Avant-propos 3

Remerciements 5

Abréviations et acronymes 7

Membres du comité scientifique 11

Composition des équipes-pays 11

Résumé exécutif 13

Contexte de l'étude 13
Domaines de l'étude 13
Résultats encourageants de l'enseignement bilingue 14
Impacts significatifs de l'usage des langues africaines à l'école 15
Un contexte favorable, des opportunités à saisir 15
Freins constatés 16
Mise en évidence des modèles efficaces de bilinguisme scolaire et des stratégies de mise en œuvre adaptées 17
Conclusion 19

Introduction 21

Contexte de l'étude 21
Objectifs de l'étude 23
Champ de l'étude 24
Caractérisation des pays 24
Objectifs du rapport de synthèse 26

1. Politique linguistique éducative et acteurs 27

1.1. Dans quel cadre sont mises en place les scolarisations bi/plurilingues ? 27
1.2. Quels sont les acteurs et bailleurs promouvant cette politique ? 30

2. Quels objectifs à l'enseignement des langues africaines ? 35

3. Quels choix en matière de langues ? 41

3.1. Les critères de choix 45
3.2. La place attribuée aux langues dans le système éducatif 47
3.3. L'échelle du choix 52
3.4. Le processus de choix 53

4. L'articulation L1-L2 54

4.1. Quel relais entre les langues médiums ? 55
4.2. Langues d'enseignement et pratiques pédagogiques 61
4.3. Liens entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français 64
4.4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe 66

5. L'instrumentation des langues nationales et la production des supports didactiques 67
5.1. Analyse des tableaux fournis par les rapports 67
5.2. Supports d'enseignement : manuels de l'élève, guides du maître 68

6. Recrutement et formation initiale et continue des enseignants intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues 71
6.1. Formation initiale et recrutement 71
6.2. Formation continue 77

7. Le suivi et l'évaluation des projets expérimentaux 79

8. Les évaluations comparées des acquisitions scolaires 81

9. La sensibilisation des usagers (parents d'élèves) et des acteurs (enseignants, élus, autorités publiques) 86
9.1. Les attitudes des parents 86
9.2. Des enseignants entre ouverture et réticence 89

Conclusion 90

Bibliographie du rapport de synthèse 93

Table de figures 94

Préface

Le projet intitulé *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone* (LASCOLAF) a été mené conjointement, depuis 2007, par la direction générale de la mondialisation, du développement et des partenariats (DGM) du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Agence française de développement (AFD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). L'objectif prioritaire de ce programme, tel qu'il a été défini lors de sa mise en place, réside dans l'identification des stratégies pédagogiques les mieux appropriées dans le contexte multilingue africain, au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques définies depuis les états généraux de Libreville (2003).

Le canevas commun de recherche a permis aux différentes équipes de travailler, de manière très cohérente, sur les politiques linguistiques (statuts des langues en présence), les modèles didactiques, les pratiques pédagogiques, les outils méthodologiques, les curriculums, les programmes de formation et, enfin, sur l'évaluation des enseignants concernés par les langues de scolarisation en Afrique subsaharienne francophone.

Un certain nombre de constatations peuvent être mises en relief concernant les recommandations formulées ou à formuler. Tout d'abord, il faut souligner la nécessité d'accentuer, dans tous les pays concernés, la sensibilisation des différents acteurs (décideurs, parents d'élèves, élèves, enseignants) concernant l'impérieuse nécessité de mettre en place des systèmes éducatifs bilingues ou multilingues performants. Toutes les enquêtes conduites par les équipes nationales ont déjà pu mettre en relief, à partir de données chiffrées très précises, la très nette amélioration des performances des élèves dans les contextes scolaires bilingues, même si, dans de trop nombreux cas, les outils méthodologiques font encore parfois défaut. Mais, bien au-delà de sa mission étroitement didactique, l'École doit assurer la formation de citoyens enracinés dans leur culture, par le biais des langues nationales, et ouverts au monde extérieur, par le biais du français, d'où une répartition statutaire à instaurer entre langue « officielle » (pour le français) et langues « nationales », tout en faisant de l'apprentissage des langues nationales un facteur d'intégration. Ce type d'argumentaire n'a malheureusement pas toujours été suivi de textes officiels précis ni, encore moins, de mesures concrètes d'application. Il était nécessaire de signaler cette paralysie de la machine politique en incitant, comme l'ont fait tous les acteurs du programme LASCOLAF, les décideurs à défendre une double finalité politique fondée sur la promotion des langues nationales et le maintien du français comme langue officielle et comme langue de communication nationale et internationale.

Parallèlement, les membres du programme LASCOLAF ont tenu à souligner que cette prise en compte des langues nationales africaines, promues au rang de langues d'enseignement, devait se traduire par la définition d'une didactique de toutes les langues en contact. À cet égard, les participants ont pris acte qu'en

Afrique, les langues étaient allées plus vite que les hommes sur la voie de la convergence et de la rencontre des cultures puisqu'elles se mêlent déjà dans des pratiques individuelles et collectives. Pourquoi l'École échapperait-elle à cette loi sociale ?

Parmi les principales questions posées émergent donc, par exemple, celle de la nature et de la qualité du français à enseigner en Afrique, mais aussi celle qui concerne les choix didactiques. Les bilans très minutieux et parfaitement convergents auxquels se sont livrés tous les observateurs et acteurs de terrain ont fait apparaître, tout au long des enquêtes conduites dans le cadre du programme LASCOLAF, un certain nombre de questions préalables qui doivent aujourd'hui être prises en compte, comme l'émergence de normes endogènes, celles nées des français régionaux décrits depuis des décennies, sans lesquelles toute réelle appropriation du français par un locuteur non natif n'est qu'un leurre.

Les choix didactiques, quant à eux, ont à s'inscrire dans une dynamique plurilingue qui doit faire du nouvel enseignant, non le seul détenteur et donc producteur *du* savoir, comme l'ont bien fait remarquer certains observateurs de classes, mais l'accompagnateur et le facilitateur dans l'acquisition et l'appropriation *des* savoirs.

Le temps du dialogue est arrivé, dialogue entre langues et cultures en présence à l'École comme hors de l'École. L'élève n'est plus un perroquet mais un sujet parlant participant d'une identité collective multilingue et multiculturelle.

Abdou DIOUF
Secrétaire général de la Francophonie

Avant-propos

La mobilisation internationale en faveur de la scolarisation primaire universelle a profondément modifié la démographie scolaire des pays africains, au cours de la dernière décennie. En Afrique subsaharienne, les effectifs scolarisés dans le primaire ont progressé de 82 à 124 millions entre 1999 et 2007 [1]. Le nombre de ruraux a fortement augmenté et une grande partie de ces élèves éprouvent des difficultés avec la langue française, médium d'enseignement dès la première année d'école dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, lorsque cette langue n'est pratiquée ni dans la famille, ni dans le village. Les instituteurs eux-mêmes recrutés massivement et souvent sans formation initiale ont un niveau trop faible de maîtrise du français pour l'utiliser efficacement. Les résultats souvent médiocres aux évaluations des apprentissages en français et en mathématiques (mesurés régulièrement par le programme PASEC [2] de la CONFEMEN en 2e et 5e du primaire) attestent de la difficulté à concilier massification de l'accès à l'école et qualité des apprentissages surtout lorsque le médium exclusif est le français.

La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, son utilisation dans l'enseignement primaire favorise les apprentissages fondamentaux et rend plus aisée l'acquisition progressive d'une langue seconde ou étrangère. Le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage devrait permettre de réduire l'échec scolaire et les abandons en cours de scolarité. C'est pourquoi plusieurs pays francophones ont introduit ces dernières années l'enseignement en langues nationales dans le cycle primaire, en complément du français. Ces expérimentations méritaient d'être documentées et analysées pour identifier les difficultés de mise en œuvre et consolider les processus de réforme.

Engagés dans l'effort international en faveur de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les systèmes éducatifs, en particulier en Afrique subsaharienne, l'Organisation internationale de la Francophonie, l'Agence universitaire de la Francophonie, le ministère français des Affaires étrangères et européennes et l'Agence française de développement ont décidé d'unir leurs efforts et de financer le programme d'étude LASCOLAF. Il s'est agi de réaliser un état des lieux des orientations et des pratiques en matière de langues de scolarisation dans des pays sélectionnés par le comité scientifique sur la base de typologies sociolinguistiques et de la disponibilité d'experts (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, les expériences du Mali et de la Tanzanie sont également prises en compte). Ces enquêtes de terrain devaient permettre d'éclairer les questions suivantes :

---

[1] UNESCO – Rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous – 2010. Tableau 2.2, p. 68.

[2] Le PASEC est un programme de la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage. <www.confemen.org>.

- Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? Pour quels types d'enseignements ? À quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?

- Quelle articulation langues nationales/langue française recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?

- Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française ?

L'étude a mis en évidence les avancées réalisées dans plusieurs pays où les principales langues africaines sont désormais « outillées » et la production de matériel didactique bien amorcée. Les modèles pédagogiques les plus pertinents sont désormais connus et les réformes curriculaires en cours de déploiement intègrent déjà l'enseignement bi/plurilingue dans plusieurs pays (Mali, Burundi, Niger).

Un enseignement bilingue efficace suppose que les premiers apprentissages en langue africaine (L1) soient complétés par une utilisation très précoce du français (L2) si possible à l'oral, dès la première année. Si la L2 devient progressivement langue d'enseignement principale, du milieu jusqu'à la fin du cycle primaire, il importe qu'un usage significatif de la L1 soit maintenu jusqu'à la fin de ce cycle pour construire plus rapidement les connaissances diversifiées du programme des dernières années du primaire. Les difficultés techniques et politiques engendrées par la diversité dialectale sont réelles, mais elles ont été réduites dans plusieurs pays grâce à l'utilisation, à l'écrit (et dans les manuels scolaires), de la variante dialectale la plus largement pratiquée et, à l'oral, de la variante locale pour faciliter les apprentissages.

L'étude souligne que le processus d'introduction des langues africaines à l'école demeure complexe.

Elle ambitionne de baliser méthodiquement la planification des différentes étapes des processus de réforme. Celle-ci doit s'inscrire dans la durée, s'appuyer sur des recherches continues en linguistique appliquée pour élaborer de meilleurs outils de didactique intégrée des langues, suivre plus rigoureusement les expérimentations et adapter les dispositifs de formation des enseignants et les manuels scolaires. Elle doit aussi donner une large place aux actions de sensibilisation à l'intention des différents acteurs et notamment les enseignants et les familles.

Nous espérons que ce travail en commun soutenu par nos institutions respectives sera utile à tous, gouvernements, experts et organismes bailleurs de fonds, et qu'il contribuera à une meilleure articulation des langues en présence au profit de la qualité de l'éducation et des apprentissages scolaires.

Le Comité de pilotage de LASCOLAF
AFD, AUF, MAEE, OIF

Remerciements

Cette étude est le résultat d'une étroite collaboration entre le ministère français des Affaires étrangères et européennes, l'Agence française de développement, l'Organisation internationale de la Francophonie et l'Agence universitaire de la Francophonie.

Une équipe d'experts scientifiques réunissant Pierre Dumont (Institut supérieur d'études francophones, université des Antilles et de la Guyane), Bruno Maurer (université Paul-Valéry – Montpellier-III) et Auguste Moussirou-Mouyama (université Omar-Bongo à Libreville) a assuré le suivi scientifique des travaux de recherche réalisés par les équipes nationales du Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, et rédigé le rapport prenant en compte également les expériences du Mali et de la Tanzanie.

Les auteurs remercient l'ensemble des acteurs mobilisés (ministères de tutelle, chercheurs, enseignants et directeurs des écoles visitées) et plus particulièrement les experts scientifiques des six pays d'Afrique subsaharienne qui ont élaboré les études-pays complètes et participé à plusieurs ateliers régionaux et à un atelier de synthèse à Paris : Blaise Coovi Djihouessi (université d'Abomey-Calavi) et Issaou Gado (université de Parakou), Bénin ; Norbert Nikiema (université de Ouagadougou) et Afsata Paré-Kaboré (université de Koudougou), Burkina Faso ; Alexis Habonimana (université Lumière de Bujumbura) et Maurice Mazunya (Centre pour l'enseignement des langues), Burundi ; Barnabé Mbala Zé et Rodolphine Wamba (université de Yaoundé-I), Cameroun ; Maman Mallam Garba et Hamidou Seydou Hanafiou (université Abdou-Moumouni de Niamey), Niger ; Mamadou Cissé, Mamadou Diakité et Modou Ndiaye (université Cheikh-Anta-Diop), Sénégal.

Laurent Boënnec (université de Rennes-II – Haute Bretagne) a réalisé la bibliographie générale sélective faisant une sorte d'« état de l'art » descriptif et théorique de cette étude. En outre, l'étude a bénéficié des observations de Philippe Blanchet (université de Rennes-II – Haute Bretagne).

Ce projet n'aurait pu voir le jour et cette étude n'aurait pu être réalisée sans le comité de pilotage interinstitutionnel qui en a assuré la direction, et tout particulièrement Jacques Marchand (AFD), qui a apporté un soin attentif à la relecture du manuscrit et la préparation du résumé exécutif de l'étude : Jean-Claude Balmès (AFD) ; Patrick Chardenet, Marc Cheymol (AUF) ; Yves Carmona, Elodie Chemarin, Christian Bellevenue, Alain Masetto, Julia Napoli, Pierre Montaigne, Hugues Moussy, Jean-Paul Rebaud, Alain Schneider, Denis Soriot (MAEE) ; Julien Kilanga-Musinde, Amidou Maiga (OIF).

Abréviations et acronymes

ACDI	Agence canadienne de développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence française de développement
ANACLAC	Association nationale des comités de langues camerounaises
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BEPES	Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (Burundi)
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BER	Bureau d'éducation rurale (Burundi)
BFEM	Brevet de fin d'études moyennes
BM	Banque mondiale
CABTAL	*Cameroon Association for Bible Translation and Literacy*
CAPEB	Cadres d'animation pédagogique en éducation bilingue
CEG	Collège d'enseignement général
CELAB	Centre pour l'enseignement des langues au Burundi
CENALA	Centre national de linguistique appliquée (Bénin)
CEP	Certificat d'études primaires
CESE	Centre d'éveil et de stimulation de l'enfant
CFEE	Certificat de fin d'études élémentaires
CFPP	Centres de formation pédagogique et pastorale (Burkina Faso)
CI	Cours d'initiation
CM	Cours moyen
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CNL	Commission nationale de linguistique (Bénin)
CP	Cours préparatoire

DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (Sénégal)
DDC	Direction du Développement et de la Coopération (Coopération suisse)
DEB	Division d'enseignement bilingue (Niger)
DECB1	Direction de l'Enseignement du cycle de base 1 (Niger)
DFID	*Department for International Development* (Département du Royaume-Uni pour le Développement international)
DGEB	Direction générale de l'Enseignement de base (Niger)
DPDEV/DGCID	Direction des Politiques de développement (MAEE)
DPLN	Direction de la Promotion des langues nationales (Sénégal)
DSE	Fondation allemande pour le développement international, actuel INWENT
DUEL I	Diplôme universitaire d'études littéraires (1re année)
EBP	École bilingue pilote
ECB	Écoles communautaires de base (Sénégal)
EFI	Écoles de formation d'instituteurs (Sénégal)
ENA-CESE	École nationale de formation des animateurs de centres d'éveil et de stimulation de l'enfant (Bénin)
ENEP	Écoles nationales des enseignants du primaire (Burkina Faso)
ENI	École normale d'instituteurs
EPT	Éducation pour tous
FCE	Fonds commun de l'éducation
FED	*Federal Reserve System* (Réserve fédérale de États-Unis)
FIEB	Formation d'initiation à l'enseignement bilingue
GTZ	*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GmbH* (Coopération technique allemande)
IFM	Instituts de formation des maîtres (Mali)
INEADE	Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (Sénégal)

L1	Langue première (ou maternelle)
L2	Langue seconde
LN	Langue nationale
MAEE	Ministère des Affaires étrangères et européennes
MEALN	Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (Mali)
MEBA	Ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation (Bénin, Burkina Faso)
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
OSEO	Œuvre suisse d'entraide ouvrière
PAM	Programme alimentaire mondial
PARSEB	Projet d'appui à la reconstruction du système éducatif burundais
PASEC	Programme d'appui aux systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base
PDDSE	Plan décennal de développement du secteur de l'éducation
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PROPELCA	Projet de recherche opérationnel pour l'enseignement des langues au Cameroun
PSDEF	Plan sectoriel pour le développement de l'éducation et la formation
RANV	Réponse active non verbale
SACMEQ	*The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SARPE	Stratégie alternative de recrutement du personnel enseignant
SIL	Société internationale de linguistique
SNV	Organisation néerlandaise de développement
SOUTEBA	Soutien à l'éducation de base
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
USAID	*United States Agency for International Development* (Agence des États-Unis pour le développement international)

Membres du comité scientifique

Pierre DUMONT, président

Bruno MAURER, rapporteur

Auguste MOUSSIROU-MOUYAMA, expert

Composition des équipes-pays

Bénin

Blaise Coovi DJIHOUESSI, responsable scientifique du projet, département des sciences du langage et de la communication, université d'Abomey-Calavi
Courriel : djihouessiblaise2002@yahoo.fr

Issaou GADO, enseignant-chercheur à l'université de Parakou (École normale supérieure), directeur de l'Institut national pour la formation et la recherche en Éducation de Porto-Novo
Courriel : igado@kent.edu

Burkina Faso

Norbert NIKIEMA, responsable scientifique du projet, professeur de linguistique à l'université de Ouagadougou
Courriel : nikiema@yahoo.fr

Afsata PARE-KABORE, enseignante-chercheure en sciences de l'éducation à l'université de Koudougou
Courriel 1 : kaborea5@hotmail.com
Courriel 2 : kabpar@yahoo.fr

Burundi

Maurice MAZUNYA, responsable scientifique du projet, directeur du Centre pour l'enseignement des langues au Burundi (CELAB)
Courriel : mmazunya@yahoo.fr

Alexis HABONIMANA, doyen de la faculté des sciences de la communication, université Lumière de Bujumbura
Courriel : habonalexis@yahoo.fr

Cameroun

Barnabé MBALA ZÉ, responsable scientifique du projet, chef de département de français, École normale supérieure, université de Yaoundé-I
Courriel : mbalaze@yahoo.fr

Rodolphine WAMBA, enseignante-chercheuse, département de Français, École normale supérieure, université de Yaoundé 1
Courriel : rs_wamba@yahoo.fr

Niger

Maman MALLAM GARBA, responsable scientifique du projet, enseignant à l'université Abdou-Moumouni de Niamey, faculté des lettres et sciences humaines, département de linguistique
Courriel : mmallam_garba@yahoo.fr

Hamidou SEYDOU HANAFIOU, chargé de recherches, département de linguistique et des langues nationales (LILAN), Institut de recherches en sciences humaines (IRSH), université Abdou-Moumouni de Niamey (UAM)
Courriel 1 : hanafiou@yahoo.fr
Courriel 2 : hanafiou@gmail.com

Sénégal

Modou NDIAYE, responsable scientifique du projet, département de français, université Cheikh-Anta-Diop
Courriel : mondiaye@ucad.sn

Mamadou DIAKITE, Centre de linguistique appliquée de Dakar (CLAD), université Cheikh-Anta-Diop
Courriel : mamadoucisse@hotmail.com

Résumé exécutif

Contexte de l'étude

Au cours des dernières années, plusieurs pays francophones ont engagé des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme médium d'enseignement dans l'enseignement de base. Dans l'enseignement primaire l'utilisation des langues nationales vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale. La langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire.

L'objectif de l'étude est de réaliser un état des lieux des orientations et des pratiques en matière de langues de scolarisation dans des pays sélectionnés par le comité scientifique sur la base de typologies sociolinguistiques et de la disponibilité d'experts de bon niveau : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal ; les expériences du Mali et de la Tanzanie sont également prises en compte.

Ces pays couvrent des situations sociolinguistiques très diverses et représentent des états d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs très différents.

Domaines de l'étude

La mise en perspective de ces expériences permet de tirer des enseignements dans différents domaines.

Les travaux ont documenté très largement la formulation et la mise en œuvre des politiques linguistiques scolaires des États :

- les enjeux de la qualité de l'éducation dans le contexte d'une massification de l'accès des ruraux à l'enseignement primaire (graves difficultés scolaires, forts taux d'échec et d'abandon scolaire, faible niveau des apprentissages) ;

- la problématique des choix en matière de langues (critères de choix, place attribuée dans le système éducatif, niveaux et modalités d'utilisation, échelle du choix et processus de choix) ;

- l'articulation langues nationales africaines (L1)/français (L2) : relais entre langues médium (point de vue longitudinal sur l'ensemble du cursus primaire et répartition selon les disciplines, pratiques pédagogiques, processus de transfert de compétences linguistiques de la L1 vers la L2, gestion de l'utilisation des langues dans la classe ;

- l'instrumentation des langues nationales et la production de supports didactiques et les capacités existantes ;

- le recrutement et la formation initiale et continue des enseignants intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues ;
- le suivi et l'évaluation des projets expérimentaux ;
- les évaluations comparées des acquisitions scolaires ;
- la sensibilisation des usagers et des acteurs (attitude des parents, des enseignants et de l'encadrement pédagogique intermédiaire).

Résultats encourageants de l'enseignement bilingue

La volonté politique de prendre en compte les langues et cultures africaines dans le système éducatif est entrée dans une phase de maturité. Soucieux d'atteindre des objectifs de scolarisation pour tous, les décideurs explorent le recours aux langues africaines dans un souci de plus grande efficacité pédagogique, d'amélioration des conditions de scolarisation et de rendement du système. Le pragmatisme des années deux mille complète la légitime démarche initiale des États (politique et identitaire) qui avait suivi les indépendances africaines.

Cette volonté se traduit par un intérêt pour l'enseignement des langues africaines à l'école, manifesté dans la plupart des pays et lisible dans les textes fondamentaux (constitution, loi d'orientation de l'éducation), ainsi que dans des expérimentations, la plupart du temps au niveau de l'enseignement fondamental (primaire).

Ces expérimentations ont pu aboutir, dans plusieurs pays, à des modèles pédagogiques efficaces d'enseignement bilingue testés parfois sur de longues périodes, issus de la diversité des approches techniques (choix des langues, outillage, pratiques, résultats) qui relèvent des politiques linguistiques explicites et/ou implicites des États et des systèmes éducatifs, et des politiques éducatives ; elles bénéficient également de la capitalisation d'expérience des dispositifs d'alphabétisation des jeunes déscolarisés et des adultes dans le cadre de l'éducation non formelle. Elles rencontrent l'intérêt des familles lorsqu'elles s'avèrent plus efficaces pour acquérir des compétences dans la langue française, comme on le voit au Burkina Faso ou au Niger, où un nombre important de demandes de créations de classes bilingues est en attente de réponse.

Dans les pays les plus avancés dans ces processus de réforme, l'utilisation des langues africaines comme médium d'enseignement est facilitée par le fait que les principales langues sont correctement instrumentées, que des supports didactiques sont disponibles, certes pas toujours en nombre suffisant. Si l'on prend en compte ces langues déjà instrumentées et faisant l'objet d'expérimentations bilingues, on voit que l'on peut toucher la plus grande partie de la population, en raison de leur poids démographique (environ 84 % des locuteurs au Mali pour seulement 4 langues, 80 % au Burkina Faso pour une dizaine).

La capitalisation de ces expériences a permis au Mali de construire un curriculum bilingue au niveau des programmes du primaire et d'envisager progressivement de

préparer les maîtres à son utilisation en rénovant également le curriculum de formation initiale des instituteurs.

Impacts significatifs de l'usage des langues africaines à l'école

Les études ont ainsi mis en valeur dans les pays concernés quelques points saillants :

- les politiques scolaires analysées accordent une place inégale au bilinguisme, certains pays ayant mené des « expériences » limitées (Sénégal, Bénin, Cameroun, Togo), tandis que d'autres pays engagés vers la généralisation de l'enseignement bilingue souffrent d'un excès de modèles d'enseignement des langues nationales, modèles parmi lesquels ils doivent effectuer des choix (Niger, Burkina Faso et Mali) ;

- la comparaison des résultats obtenus dans les écoles bilingues et dans les écoles traditionnelles non bilingues souligne cependant la supériorité des performances atteintes par les élèves des classes bilingues, confortant la nécessité de l'enseignement des langues nationales ;

- les performances du Burundi aux tests PASEC en français et mathématiques en 2e et 5e année du primaire attestent également de **l'efficacité du bilinguisme** ;

- les écoles bilingues OSEO au Burkina Faso réalisent le cursus scolaire complet en cinq ans au lieu de six et obtiennent de bien meilleurs résultats que les écoles traditionnelles aux examens de fin de cycle primaire ;

- les évaluations réalisées par le SACMEQ en Afrique anglophone australe et orientale, où l'usage des langues africaines est assez largement développé, confirment les bonnes performances de l'enseignement multilingue.

Un contexte favorable, des opportunités à saisir

Le contexte politique et éducatif n'a sans doute jamais été aussi favorable. On observe en effet :

- un usage efficace du bilinguisme scolaire qui peut avoir un effet de levier pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le développement et ceux de l'EPT, car il contribue à la réduction de l'échec scolaire et des abandons, ainsi qu'à une amélioration des apprentissages scolaires et des compétences acquises, en raison de l'acquisition plus rapide des compétences en lecture et calcul lorsqu'elles sont effectuées en langue maternelle ;

- un accord des acteurs de l'éducation en Afrique subsaharienne sur le nécessaire partenariat entre les langues africaines et le français articulé au sein d'une didactique intégrée ; la présence d'aires linguistiques assez vastes pour des

langues de populations assez nombreuses et fortement véhiculaires, dans les pays de la bande sahélienne ;

- la présence d'un capital technique (nombre de langues instrumentées pour un usage scolaire, masse critique de matériel didactique pour l'enseignement bilingue, nombre croissant de linguistes africains et de formateurs à l'enseignement bilingue) ;

- la révision des curriculums de l'enseignement et des programmes de formation des enseignants en cours dans plusieurs pays qui offre une opportunité pour introduire un enseignement des/en langues africaines ;

- le rajeunissement des enseignants lié aux programmes de recrutement massifs dans le cadre des plans nationaux « Éducation pour tous », conjugué à la déconcentration du recrutement des enseignants permet de disposer de locuteurs des langues d'enseignement en usage dans le milieu ;

- les plans décennaux en faveur de l'éducation pour tous mettent l'accent sur l'OMD de la scolarisation primaire universelle. Ils mobilisent des ressources importantes des budgets nationaux et des bailleurs de fonds : inscrire dans les plans d'action les activités pour l'extension du bilinguisme scolaire est le moyen le plus efficace de mobiliser les ressources en volume suffisant pour les réformes des programmes, la formation des enseignants et la production de matériel didactique.

Freins constatés

Les études-pays ont analysé les nombreuses difficultés rencontrées dans l'introduction des langues africaines à l'école parmi lesquelles on relève :

- un manque de continuité dans la volonté politique et dans sa traduction opérationnelle, pour des raisons diverses, parmi lesquelles une très grande prudence face aux risques de réactions communautaristes ou encore un moindre intérêt des élites africaines « globalisées » pour la valorisation du patrimoine linguistique et culturel de leur pays ;

- la multiplicité des décisions à prendre : choix des langues, des variétés de langue, des niveaux d'introduction, des volumes respectifs des langues ainsi que des types d'utilisation (médium, matière, auxiliaire des apprentissages, langue-culture) ;

- la réticence d'une proportion des enseignants et de l'encadrement probablement influencés par l'école coloniale qui bannissait et sanctionnait l'usage des langues africaines dans la classe comme dans la cour de récréation ; en outre, maints pédagogues mettent en avant l'usage exclusif du français dans la logique de continuité éducative vers le secondaire ; les systèmes sommatifs d'évaluation des connaissances (à travers les compositions trimestrielles et les examens de fin de cycle) sélectionnent les meilleurs élèves et produisent à grande échelle de

l'exclusion en cours de cycle primaire, rejetant massivement des cohortes d'enfants vers l'illettrisme ou l'analphabétisme ;

- l'insuffisance ou l'absence des dispositifs de formation initiale et continue des instituteurs pour l'enseignement des langues nationales et l'éducation bilingue ;

- l'insuffisance des travaux pédagogiques en didactique intégrée langue africaine/langue française et la qualité souvent médiocre des supports didactiques pour l'enseignement bilingue (facteur aggravé par la faiblesse des éditeurs locaux en matière de manuel scolaires) ;

- la diversité des modèles didactiques d'enseignement bilingue disponibles, qui place les décideurs devant la nécessité de choix pour lesquels ils n'ont pas toujours d'éléments suffisants ;

- un manque de communication autour des bénéfices possibles de l'enseignement bilingue qui se traduit par une réticence de certaines familles, qui aspirent pour leurs enfants à une promotion sociale et économique à travers l'enseignement précoce et exclusif du français, et pour lesquelles l'usage des langues africaines signifie éducation au rabais tant qu'elles n'ont pas été convaincues de l'efficacité des apprentissages en contexte bilingue ;

- un manque de planification et de préparation technique, souvent faute de compétences ou de moyens techniques et financiers adaptés ;

- la faiblesse du suivi et des expérimentations dans certains pays et l'insuffisance des dispositifs d'évaluations des apprentissages en langues nationales (qui ne sont pas encore pris en compte dans les examens de fin de primaire).

Mise en évidence des modèles efficaces de bilinguisme scolaire et des stratégies de mise en œuvre adaptées

Ces difficultés ne sont pas insolubles, l'intérêt des études-pays étant précisément de donner des exemples de pratiques, à mutualiser, qui les prennent en charge. D'autant que les travaux ont permis de dégager un accord sur les modèles de bi/plurilinguisme les plus efficaces, un point d'appui important pour la mise en place d'éventuelles politiques.

a. Le choix des langues africaines à enseigner en tant que langue initiale (L1) suppose une approche pragmatique.

- l'aménagement de la langue (transcription, grammaire, lexiques, supports didactiques) est une condition préalable ;

- une concertation doit être organisée entre les responsables éducatifs des inspections, les autorités locales et les familles pour déterminer les langues d'enseignement les plus adaptées (langue locale du milieu ou langue véhiculaire), comme cela a été effectué avec succès au Burkina Faso, où il existe près de 400 demandes d'ouvertures de classes bilingues ;

- des modalités d'enseignement spécifiques peuvent être nécessaires lorsque la langue nationale enseignée n'est pas la langue maternelle d'un certain nombre d'élèves. Les représentations sociologiques, politiques et économiques associées aux langues doivent être prises en compte en évitant de susciter des revendications et crispations identitaires.

b. Les modalités d'articulation de l'enseignement des langues nationales africaines (L1) et du français (L2) sont bien documentées. Un consensus semble se dégager :

- pour accompagner le démarrage des apprentissages par le médium de la langue africaine (L1) avec une initiation précoce au français oral (L2) dès le début du cycle ;

- pour le choix d'une transition en milieu de cycle primaire de la L1 vers la L2 comme médium principal d'enseignement ;

- pour le maintien d'un usage significatif de la L1 jusqu'à la fin du cycle primaire.

Ce modèle de bilinguisme « additif », où la langue nationale garde une place significative au moins jusqu'à la fin de la scolarité primaire, semble préférable au modèle de transition précoce de bilinguisme « soustractif » avec abandon de la L1 en milieu de cycle primaire après le passage à la L2 comme médium d'enseignement unique.

c. La didactique de la langue nationale, ainsi que la didactique intégrée langue nationale (L1)/langue française (L2), restent à perfectionner, car un déficit dans l'enseignement de la langue nationale peut handicaper l'enseignement de la L2.

d. La formation des enseignants en didactique intégrée des langues et la gestion des enseignants affectés dans les aires linguistiques respectives doivent être sérieusement renforcées.

e. Enfin, la généralisation et la mise en cohérence des politiques d'enseignement bilingue passent par la sensibilisation, d'une part, d'un public de décideurs souvent instable (l'inspection semble être le niveau d'intervention le plus pertinent) et, d'autre part, des parents d'élèves qui résistent souvent à l'enseignement des langues nationales, considérées comme un frein à l'ascension sociale.

L'étude a mis en évidence les ressources scientifiques et techniques existant dans les pays, les matériels didactiques produits, les évaluations effectuées, les savoir-faire accumulés. Elle a montré la complexité du pilotage de telles réformes devant lesquelles maints gouvernements reculent. Pourtant, les évaluations des acquisitions scolaires des élèves révèlent le handicap linguistique des élèves non scolarisés dans une langue qui leur est familière. En matière de réforme des langues de scolarisation, des principes-clés de réussite ont été observés :

- la souveraineté des États, dans les choix de politique nationale, en matière de langues d'enseignement, la définition des plans d'action ; la multiplicité des choix à opérer rend possible la sortie d'une logique du tout ou rien, d'une alternative français ou langues nationales africaines ;

- la nécessité d'une démarche progressive et inclusive : avancer par étapes et par expérimentations, créer les conditions de la réussite pour chaque étape (responsables engagés, pilotage maîtrisé, planification soignée et flexible, enseignants formés, matériel didactique disponible, parents d'élèves informés, etc.) ;

- la subsidiarité : laisser aux niveaux le plus local (école par école si nécessaire) la négociation au sein de la communauté sur le choix de la (des) langue(s) africaines(s) qui y sera (seront) enseignée(s) ; il est nettement préférable d'éviter toute décision administrative centralisée en matière de choix des langues.

Conclusion

Relever le défi de la qualité de l'éducation pour tous rend à terme incontournable l'usage des langues africaines dans la scolarisation. En effet, dans les sociétés à prédominance rurale, il sera difficile de généraliser l'achèvement d'un cycle primaire de qualité par une classe d'âge sans recourir plus massivement aux langues maternelles et langues véhiculaires comprises par les enfants.

L'étude a souligné la complexité du processus d'introduction des langues africaines à l'école et les difficultés rencontrées. Mais le nombre et l'ampleur des expérimentations apportent des enseignements précieux à prendre en compte dans une phase d'expansion.

En effet, le *statu quo* n'est pas une option, car il perpétue pour de nouvelles générations le coût humain considérable d'une éducation primaire inefficace qui constitue un véritable handicap pour les familles et les enfants issus des milieux les moins favorisés et un obstacle au développement économique et social des pays.

Introduction

Le présent rapport constitue la synthèse de six études-pays commandées par la direction des Politiques de développement (DPDEV/DGCID) du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), l'Agence française de développement (AFD), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF, Collectif inter-réseaux en didactique des langues), dans le cadre de l'étude sur *Les langues de scolarisation dans l'enseignement en Afrique subsaharienne francophone* (LASCOLAF). Outre ces six pays, l'expérience du Mali, abondamment documentée et ne nécessitant pas d'étude spécifique, sera convoquée en guise d'éclairage complémentaire.

Contexte de l'étude

Plusieurs pays francophones ont engagé, ces dernières années, des réformes nationales visant à l'introduction d'une (ou des) langue(s) nationale(s) comme médium d'enseignement dans l'enseignement de base. Dans l'enseignement primaire, l'utilisation des langues nationales africaines (L1) vise à favoriser les apprentissages fondamentaux et à rendre plus aisée l'acquisition progressive d'une langue de communication internationale (L2). L'hypothèse est que la langue première de l'élève exerçant une influence déterminante sur son développement cognitif et affectif, le recours au bi/plurilinguisme scolaire à ce niveau d'apprentissage permet de réduire l'échec scolaire.

Au niveau international, un consensus règne en faveur de l'utilisation des L1 dans l'enseignement. Nous n'examinerons pas ici le rôle des diverses coopérations nationales, relevant de politiques bilatérales et qui seront évoquées plus loin dans le cadre des acteurs promouvant les politiques éducatives bilingues dans les différents pays, pour nous consacrer aux institutions internationales.

L'UNESCO est la première des organisations à avoir posé cette question, dès 1947, lors de la première réunion d'experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base, pour déterminer s'il n'était pas plus indiqué d'enseigner aux élèves les idées essentielles de la civilisation moderne en se servant de leurs langues premières plutôt que d'une langue étrangère. La réponse avait été positive… Depuis, cet engagement pour l'utilisation des L1 dans l'enseignement ne s'est pas démenti, si bien que la liste des résolutions et des initiatives concrètes, notamment dans le secteur de l'alphabétisation, serait trop longue à établir. Retenons parmi les actes symboliques, la Conférence générale de 1999, au cours de laquelle l'UNESCO a adopté le terme « éducation multilingue », et la création du réseau LINGUAPAX, l'introduction des langues nationales à l'école favorisant, en même temps que le multilinguisme, la paix et l'ouverture aux autres cultures. Dernière illustration en date de cet engagement de l'UNESCO, la publication du plaidoyer élaboré en commun avec l'ADEA (Ouane et Glanz, 2010)

et intitulé : *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ?*

La Banque mondiale (BM) a également pris cette option, au cours de la décennie 1990-2000, considérant l'utilisation des L1 à l'école et posant la nécessité d'une revalorisation des langues nationales pour permettre une adaptation des enseignements aux problèmes de développement économique et social.

Les organisations de la Francophonie, l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) et l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), aujourd'hui respectivement OIF et AUF, sont sorties d'une vision focalisée sur la langue française, dès le début des années quatre-vingt. En 2003, les états généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone (Libreville), organisés avec l'appui du ministère français des Affaires étrangères, ont consacré cette approche et marqué durablement l'inscription de cette problématique dans leur politique. L'OIF, au cours de la décennie 2000-2010, s'est investie dans le soutien à la production de curriculums par les compétences faisant appel aux L1 et dans le développement d'outils de formation à destination des maîtres. Autre institution francophone, la CONFEMEN organisait, en 1979, à Bamako, un colloque sur la revalorisation et l'intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs et publiait en 1986 l'important ouvrage intitulé *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs*. Ce sont là deux témoignages de l'investissement de cette institution qui prend en compte, dans le PASEC, chaque fois que c'est pertinent pour le pays, la question de la langue d'enseignement.

Enfin, il faut mentionner le rôle très actif de l'ADEA dans ce secteur ; depuis sa création en 1988, elle organise régulièrement des manifestations scientifiques, suscite des études et soutient le développement de curriculums.

De nombreux travaux de recherche ont documenté, évalué, comparé, modélisé les expériences de bi/plurilinguisme [3] dans les systèmes éducatifs. Toutefois, de nombreuses interrogations subsistent. Depuis le forum mondial de l'Éducation (Dakar, 2000), les pays engagés dans les stratégies d'universalisation de l'enseignement de base à travers les plans EPT mesurent la difficulté de concilier une massification de l'accès à l'école avec une progression de la qualité des apprentissages. Les réformes des usages linguistiques dans l'enseignement de base peinent à produire les effets escomptés.

Les analyses des résultats obtenus par les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne francophone (PASEC mis en œuvre par la CONFEMEN [4]) montrent un faible niveau des acquisitions scolaires, en mathématiques notamment, qui semble

---

[3] Dans le terme bi/plurilingue, bi- renvoie au point de vue de l'apprenant, exposé à deux langues au cours de sa scolarité ; pluri- fait référence à un point de vue social et à l'ensemble du système éducatif, qui peut avoir à gérer plus de deux langues.

[4] Les références de ce rapport aux études PASEC sont consultables à partir du site <http://www.confemen.org>.

corrélée à une mauvaise maîtrise du français, des aspects sur lesquels nous reviendrons.

Ces difficultés causent un échec scolaire massif et expliquent la faible efficacité interne de l'enseignement de base (redoublements, abandons). Pour y remédier, une réforme des pratiques pédagogiques et de l'organisation du système éducatif est nécessaire : la révision des *curriculums*, en cours dans de nombreux pays, a un impact direct sur les choix de politiques linguistiques au sein des systèmes éducatifs.

Cette préoccupation pour la qualité conduit logiquement à interroger le lien traditionnellement établi entre langue(s) de scolarisation et qualité de l'enseignement, notamment sur le plan de l'enseignement primaire, mais aussi, plus globalement, à tous les niveaux du système éducatif :

- Comment réduire l'échec scolaire massif observé faute d'une maîtrise suffisante des langues d'enseignement ? Quelle place accorder aux langues nationales dans l'enseignement ? Pour quels types d'enseignements ? À quels stades du cursus (préparatoire, élémentaire, moyen) ?

- Quelle articulation langues nationales/langue française recommander en particulier dans l'enseignement primaire ? Comment assurer un niveau linguistique suffisant pour aborder les apprentissages dans l'enseignement secondaire ?

- Quels appuis (nature et modalités) faut-il apporter pour l'efficacité des apprentissages en langue nationale et en langue française ?

Les choix de politiques linguistiques dans le système éducatif, déterminants pour la qualité de l'éducation et son ancrage dans les situations et cultures locales, recouvrent toujours des réalités complexes (y compris des enjeux sociaux et politiques), précisément dans les pays plurilingues où toutes les langues nationales ne sont pas également décrites, n'ont pas le même nombre de locuteurs et ne jouissent donc pas *de facto* du même statut.

Objectifs de l'étude

L'objectif de l'étude est d'identifier les stratégies éducatives, pédagogiques et didactiques les plus appropriées dans le contexte multilingue africain au service d'une meilleure efficacité des politiques linguistiques des pays considérés.

Face au nombre de pays africains, tous caractérisés par des politiques linguistiques plus implicites qu'explicites, l'étude veut en effet clarifier les principes qui les sous-tendent, mettre en lumière les finalités, analyser les situations locales et nationales, inventorier les ressources, les attentes, les besoins, et évaluer, autant que possible, l'impact des mesures prises dans les pays pour articuler langue(s) nationales et internationales.

Au final, il s'agit d'identifier les mesures à prendre pour améliorer les dispositifs bi/plurilingues, de préciser les pratiques didactiques à encourager ou à éviter et

donc de déboucher sur des recommandations aussi opérationnelles que possibles pour les États comme pour leurs partenaires techniques et financiers.

Champ de l'étude

Les études ont été réalisées selon un canevas commun dans six pays, choisis pour la diversité des situations représentées ainsi que pour l'expérience qu'ils ont pu accumuler et dont l'étude pourrait mettre en valeur les points les plus saillants :

- pays avec bi/plurilinguisme national et présence de langue africaine d'envergure régionale : Sénégal, Burundi, Burkina Faso, Niger ; l'expérience du Mali, pays important pour la question de l'étude, est suffisamment documentée par ailleurs pour que l'on ait pu ne pas y réaliser d'enquête-pays. En revanche, au niveau du rapport général, l'expérience malienne sera convoquée chaque fois qu'elle présente des enseignements intéressants [5] ;

- pays avec bi/plurilinguisme national et absence de langue africaine d'envergure régionale (Bénin) ;

- pays où le français est en zone de « contact direct » avec une autre langue internationale (Cameroun).

Chacun de ces pays fait l'objet d'un rapport pays détaillé et disponible.

Caractérisation des pays

Il nous semble utile, pour une bonne compréhension du rapport de synthèse, de procéder rapidement à une caractérisation générale de ces pays sous l'angle de l'enseignement bi/plurilingue.

On a déjà vu qu'ils avaient été choisis en raison du fait qu'ils relevaient de configurations sociolinguistiques bien différentes.

Ils ont également, en ce qui concerne l'enseignement bi/plurilingue, des histoires très différentes. On peut considérer que le Niger est un pays pionnier, ayant procédé à une introduction des L1 dans l'enseignement, dès 1973. Le Burkina Faso ainsi que le Mali ont fait de même, dès le milieu des années quatre-vingt, à la différence près qu'il y a eu une interruption dans le premier pays et une relance après 1994, alors que l'histoire de l'enseignement en langues nationales s'est poursuivie au Mali depuis 1984, plaçant ce pays parmi ceux qui disposent de la plus grande expérience.

Le Burundi a procédé à la kirundisation de son enseignement fondamental à partir de 1973, même si, en 1992, il a fallu tenir compte du souhait des parents et réintroduire l'enseignement du français dès la première année primaire.

---

[5] Les données récentes présentées sur le Mali, concernant l'état actuel de l'éducation bilingue sont fournies par le rapport *Étude sur le curriculum de l'enseignement fondamental*, commandé par le MEALN (2009), réalisée par le cabinet CRC SOGEMA.

On a, là aussi, une séquence historique relativement longue et intéressante à étudier.

Si l'on s'en tient aux expériences menées par le ministère sénégalais, compte non tenu donc des modèles seulement portés par des associations, le Sénégal a connu trois vagues de classes bilingues dans le fondamental, chacune limitée dans le temps, en 1978, en 1987, puis de 2002 à 2008.

Le Cameroun et le Bénin sont encore à des niveaux trop expérimentaux pour que l'on puisse déterminer des séquences historiques.

Ces pays se caractérisent donc, on s'en doute au vu des paramètres historiques, par des états d'avancement très inégaux.

Les pays les plus avancés sont ceux qui ont fait le choix d'introduire des langues nationales comme médium dans le fondamental et sur des durées variables.

Le plus en pointe est bien évidemment le Burundi, dont tout le fondamental est kirundisé, le français relayant le kirundi comme langue médium en 5e année. La lecture du rapport Burundi montre que le quasi-monolinguisme du pays n'empêche pas que de réels problèmes existent, signe qu'il ne suffit pas d'avoir une situation sociolinguistique simple pour que les problèmes pédagogiques et didactiques soient levés. On verra également que se pose aujourd'hui, dans ce pays, la question de la présence, dans le système, de l'anglais, langue de l'espace politique sous-régional, et du swahili.

On trouve ensuite le Mali, le Burkina Faso et le Niger. Point commun à ces trois pays : l'implication forte des ministères nationaux, qui relaient des initiatives au départ souvent associatives. Le Mali décide, en 2005, de généraliser progressivement l'emploi d'un curriculum bi/plurilingue à l'ensemble des classes du fondamental, pour plus de 20 % des classes au total, ce qui place ce pays en position d'éclaireur d'un point de vue quantitatif ; le MEBA du Burkina Faso a fait sien le modèle bilingue de l'ONG suisse OSEO, modèle aujourd'hui dit MEBA-OSEO, et il a créé les cadres de formation initiale et continue pour les enseignants et les encadreurs. Au total, en dépit de l'avancée de la réflexion, une stratégie prudente d'extension fait que ce sont toujours moins de 5 % des écoles qui sont concernés et 8 langues nationales.

Au Niger, l'État prend le relais des financements de la coopération allemande et de l'Union européenne, pour promouvoir un système bilingue inspiré de plusieurs modèles. La somme des différents modèles bilingues parcours proposés donne un chiffre de 573 écoles bilingues sur 11 609 (5 %) en 5 langues. Là aussi, beaucoup d'avancées qualitatives, une réflexion didactique intéressante, des expériences qui donnent des résultats, mais en proportions limitées.

Puis vient le Sénégal qui a mis en place, par trois fois dans son histoire récente, des expériences bilingues, sur une échelle suffisamment importante (3 cohortes de 155 classes, entre 2002 et 2006, auxquelles s'ajoutent les écoles communautaires de base, avec choix des langues à l'initiative des communautés), pour que des enseignements puissent en être tirés, mais qui toutefois laisse sortir les cohortes

sans évaluation des résultats et ne semble pas décidé à passer à une échelle supérieure.

Contrairement aux pays précités, le Cameroun et le Bénin n'ont pas fait le choix des langues nationales comme médium, sauf pour certaines matières en ce qui concerne le Bénin. La question du nombre de langues parlé dans ces deux pays est-elle peut-être un obstacle important. Mais les 60 langues du Burkina Faso ne l'ont pas empêché de réaliser des avancées importantes... Sans doute l'absence d'un véhiculaire africain y est-elle aussi pour quelque chose. Dans ces deux pays, le français joue ce rôle et bénéficie par là même d'un statut qu'il n'a pas dans les autres pays de l'étude. Étant parfois même langue première des élèves, son rôle dans l'école est différent de celui qu'il occupe ailleurs. Forcément, la question de la langue des apprentissages premiers s'y joue de manière différente, et dans certaines situations urbaines où le français est très répandu et où prévaut un très fort plurilinguisme, il serait sans doute artificiel et contre-productif de proposer les langues nationales comme langues de scolarisation. Au Cameroun, c'est dans le secondaire et en tant que matière qu'elles sont essentiellement présentes. Pour le reste, cela relève surtout du futur et de l'application hypothétique des recommandations du projet PROPELCA qui existe depuis 1980, dont il sera souvent fait mention dans le rapport général. Au Bénin, la question du médium est en débat mais n'est pas à l'ordre du jour, les langues africaines étant cantonnées au préscolaire – et encore faut-il préciser que c'est en possible concurrence avec le français et l'anglais – ; dans le primaire cependant, deux matières du primaire (éducation sociale et éducation artistique) prévoient l'utilisation des langues africaines.

Il faut garder à l'esprit ces différences d'histoire, d'engagement et d'échelle entre les pays tout au long de la lecture de ce rapport, par-delà les similarités qui apparaîtront sur les différents points comparés, parce qu'il relève de l'exercice de style de rapprocher ponctuellement des réalités pourtant fort dissemblables.

Objectifs du rapport de synthèse

Pour ce qui concerne les détails des enquêtes, le lecteur se reportera aux rapports pays. Le rapport de synthèse reprend sans trop les développer les principaux points des rapports pays, met en perspective les résultats les plus saillants et les analyse en les éclairant parfois de données plus générales qui ne sont pas présentes dans les rapports mais dont la mention, de la responsabilité du rapporteur, permet une meilleure compréhension des situations. La démarche est donc comparative et analytique.

Attendu que l'étude LASCOLAF visait à identifier des mesures à prendre pour améliorer les dispositifs bi/plurilingues dans l'enseignement fondamental, des situations d'enseignement/apprentissage, des pratiques didactiques à encourager ou à éviter, le présent rapport de synthèse mettra en relief, chaque fois que possible, des recommandations issues des observations de terrain.

Le présent rapport de synthèse ne constitue donc pas un catalogue de l'idéal, de tout ce qui pourrait être fait, de toutes les mesures qu'il faudrait prendre – la liste

en serait bien trop longue – mais est strictement ancré dans les leçons tirées de l'existant.

1. Politique linguistique éducative et acteurs

Les enseignements de/en langues nationales relèvent de dispositions règlementaires et sont déployées par des catégories d'acteurs que nous allons analyser.

1.1. Dans quel cadre sont mises en place les scolarisations bi/plurilingues ?

Cette partie du rapport de synthèse entend comparer la manière dont, dans les différents pays, le cadre des politiques d'utilisation des langues nationales est produit. Elle vise à montrer à partir de quels dispositifs, parfois minimaux, des expériences sont mises en place.

Le Burundi est assurément le pays qui compte le dispositif le plus important quantitativement : la liste de lois, arrêtés, règlements, décrets, dispositifs législatifs en matière de langues à l'école est longue. De cet ensemble, on retiendra particulièrement deux textes législatifs importants, à savoir celui de 1973, *Réforme du système de l'éducation au Burundi*, qui a donné le cadre de la kirundisation, et l'ordonnance du 9 janvier 2007, introduisant les cours de kiswahili, d'anglais et de formation civique et humaine en première année du primaire. On est en présence d'un État qui intervient fortement et régulièrement sur le domaine des langues, qui pose un cadre général en 1973 et qui règle ensuite jusqu'au détail des programmes.

Cette situation se retrouve au Burkina Faso. Même s'il n'existe pas de document aussi général que celui de 1973 au Burundi explicitant la politique linguistique, l'analyse des lois successives montre que les langues nationales conquièrent progressivement des espaces éducatifs. Ainsi, la Constitution accorde aux langues des diverses communautés le statut de langues nationales. Puis, la loi d'orientation de l'éducation, promulguée en 1996, confère le statut de langue d'enseignement aux langues nationales aux côtés du français. Elle est confirmée par la loi d'orientation du 31 juillet 2007 qui précise que « les langues d'enseignement utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations ». Le décret d'application de cette loi, daté du 8 mai 2008 va préciser quelques modalités, dont l'organisation en un cycle unique de l'enseignement primaire bilingue (art. 39) et la durée de celui-ci, cinq ans contre six pour l'enseignement classique (art. 40).

Mais tous les pays sont loin d'être aussi précis dans les textes régissant/permettant l'utilisation des langues nationales.

Le Sénégal s'en tient à des éléments généraux et n'entre pas dans les détails. La Constitution, dans sa version de 2001 (art. 1), stipule que la langue officielle de la République du Sénégal est le français et que les langues nationales sont le diola, le malinké, le pulaar, le sérère, le soninké et le wolof, ainsi que toute autre langue nationale qui sera codifiée à l'avenir, conformément à un décret de mai 1971, et donne ainsi aux langues nationales une vocation à devenir langues d'alphabétisation et d'enseignement, philosophie reprise également dans la loi du 16 février 1991 portant orientation de l'Éducation nationale. Plus récemment et toujours dans le même esprit, en 2005, la Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation a inscrit l'éradication de l'analphabétisme et la promotion des langues nationales comme les nouvelles orientations du secteur de l'éducation.

Mais à ce jour, aucune disposition législative n'aborde les détails de la mise en œuvre de pareille politique.

Au Cameroun, le préambule de la Constitution de 1996 dispose que la « République du Cameroun œuvre pour la promotion et la protection des langues nationales », une philosophie reprise par les articles 4, 5, 11 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998. Mais ces articles en restent à des généralités, tout comme les recommandations des états généraux de l'Éducation tenus à Yaoundé du 22 au 27 mai 1995. Du reste, les auteurs du rapport pointent l'insuffisance de l'engagement des décideurs politiques dans la définition et la mise en œuvre des politiques linguistiques et l'absence de textes plus précis que ces déclarations de principe.

À la suite de plusieurs années d'expérimentation de l'enseignement bilingue français/langues nationales et en aboutissement d'un processus législatif continu depuis 1972 qui dote le Niger de l'arsenal sans doute le plus complet en la matière, ce pays a adopté, le 1er juin 1998, une loi devant consacrer la généralisation de l'éducation bilingue et proclamant (articles 10, 19, 21) que le français et les langues nationales sont langues d'enseignement. En 2001, une loi fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales fut adoptée. Il reste que les textes d'application de nombreuses dispositions de cette loi, adoptée depuis 1998, n'ont jusqu'ici pas été élaborés. Le système éducatif nigérien reste à dominance monolingue ; cependant, même si l'État ne fixe pas plus de règles, l'espace éducatif ainsi défini permet à des ONG de développer des expériences d'enseignement bilingue.

Le cas du Bénin permet d'aborder un autre aspect du problème : les ambiguïtés et parfois même les contradictions des textes de cadrage politique. Sans entrer dans le détail, on pourra rappeler la loi d'orientation de l'École nouvelle du 23 juin 1975, dont l'article 7 affirmait que « Les langues nationales doivent être introduites progressivement dans l'enseignement, d'abord comme matière d'enseignement au même titre que les autres disciplines, ensuite comme véhicule du savoir. »

Une nouvelle loi d'orientation de l'Éducation nationale a été promulguée, le 11 novembre 2003, dans un contexte où le système éducatif était confronté à une crise de qualité. Elle explicite, en son article 8, le « progressivement » de la loi précédente : « L'enseignement est dispensé en français, en anglais et en langues natio-

nales. Les langues nationales sont utilisées d'abord comme matière et ensuite comme véhicule d'enseignement dans le système éducatif. »

Or, quelques mois après, en juin 2004, une recommandation de la revue du secteur de l'éducation propose [6] « qu'une équipe soit mise en place pour réfléchir sur la possibilité d'expérimenter l'utilisation des langues nationales comme langues d'instruction au cours des premières années dans une stratégie convergente vers l'utilisation du français dans les cours moyens ».

Les auteurs du rapport pays, qui pointent par ailleurs que les réserves émises laissent de côté l'anglais et ciblent les langues nationales, se demandent si cette recommandation vise à remettre en cause l'article 8 et traduit un malaise. Certes, les recommandations d'une revue sectorielle n'ont pas force de loi. Toujours est-il que l'expérimentation prévue en 2003 par la loi d'orientation n'a pas été mise en place.

Cette partie sur les dispositions législatives révèle que celles-ci sont souvent soit incomplètes, soit non traduites dans les faits. Si l'on essaie d'en analyser les raisons, on doit sans doute prendre en compte les enjeux d'une politique éducative qui, en donnant à chaque élève la possibilité d'apprendre dans sa langue, contribuerait à une véritable démocratisation d'un système qui, tant qu'il ne fonctionne qu'en français, reste relativement élitaire, garantie d'une reproduction des élites, des classes sociales qui ont accès à ce capital linguistique que constitue le français. De fait, des résistances au changement de politique éducative sont perceptibles parmi les dirigeants politiques, jusque dans l'administration scolaire.

En guise de conclusion partielle sur ce point, si l'on distingue les différents niveaux d'avancée des pays, on constate que certains ont mis en place une politique nationale à un niveau très élevé, constitutionnel parfois. Ces dispositions légitiment la mise en place d'expérimentations à plus ou moins grande échelle, par le biais d'acteurs différents, sans garantir pour autant l'implémentation effective de la politique. Cela signifie que les dispositifs législatifs au plus haut niveau ne sont pas la condition suffisante pour le développement de politiques d'utilisation scolaire des langues. La raison en est peut-être que les dispositions prises dans les textes de plus haut niveau, constitutionnels notamment, portent essentiellement sur des points traitant des langues nationales sous l'angle de l'enracinement culturel et identitaire, de la solidarité culturelle de l'unité africaine, ou de l'ouverture au monde francophone dans un esprit de coopération et de paix.

Mais la mise en œuvre d'une politique de scolarisation suppose que soient pris en compte également l'efficacité des langues africaines au plan pédagogique, leur plus-value dans le système éducatif (amélioration des principaux indicateurs quantitatifs et qualitatifs de l'éducation : taux de rétention, acquisitions scolaires) ; une mise en œuvre qui suppose, sinon des difficultés du moins l'existence de dispositifs et d'institutions pérennes consacrées à cette question, la disponibilité de moyens accordés au développement de l'enseignement bilingue, la prise en compte des réalités sociolinguistiques, au-delà des déclarations de principe. Les

---

[6] Ministère de l'Éducation nationale, *Revue du secteur de l'éducation*, juin 2004.

rapports-pays insistent tous sur la nécessité et l'urgence à adopter un schéma éducatif détaillé, une politique de gestion du plurilinguisme au sein des systèmes éducatifs, se manifestant sous la forme de textes d'application portant, en plus du statut des langues (officiel, national, etc.), sur leur standardisation, leur codification, l'adoption de programmes éducatifs prenant en compte le plurilinguisme.

L'analyse des situations des pays qui ont poussé le plus loin les expérimentations révèle la présence de dispositions législatives plus précises en ces domaines. Mais cela ne signifie par pour autant que le législateur ait précédé le pédagogue et l'expérimentateur. La réussite de dispositifs expérimentaux, menés à une échelle restreinte, encourage le législateur et aide à prendre de nouvelles mesures. Plus qu'un mouvement uniquement vertical, l'expérience des pays les plus avancés montre l'existence de va-et-vient entre les niveaux législatifs et expérimentaux, les premiers permettant les seconds, lesquels fournissent de nouveaux arguments pour de nouvelles dispositions. On voit là à l'œuvre une façon d'avancer progressivement, alternative à des réformes trop ambitieuses, trop radicales et trop rapides, et d'éviter les logiques politiques du tout ou rien en matière de langues.

1.2. Quels sont les acteurs et bailleurs promouvant cette politique ?

L'État, dans des pays comme le Burundi ou le Mali, est le principal promoteur : il assume les réformes qui implantent les langues nationales et crée également des institutions, à des niveaux différents d'intervention, que l'on retrouve dans le champ de l'éducation bilingue.

Bien que la plupart des pays africains soient actuellement engagés dans des programmes de développement du secteur de l'éducation, ceux-ci font rarement mention de manière explicite des langues nationales et de la place que celles-ci pourraient occuper. Le Mali constitue à cet égard une sorte d'exception.

De manière générale, il faut souligner dans la mise en place de ces politiques le rôle important de l'alphabétisation dans les pays africains, qui stimule l'activité de transcription, de production de supports didactiques, de création de directions nationales de l'alphabétisation comprenant des linguistes. Dans le même rôle, on soulignera l'apport des départements de linguistique des universités, qui produisent des recherches sur les langues africaines, dont on peut regretter qu'elles ne soient pas aisément accessibles à la communauté internationale des chercheurs. On pourrait souhaiter, avec le développement du numérique, que ces ressources, que le projet LASCOLAF a inventoriées, soient mises en ligne dans une démarche de capitalisation et de mutualisation.

Le cas du Sénégal révèle que le dossier des langues africaines change de direction ministérielle et parfois même de ministère. L'acteur principal était la direction de la Promotion des langues nationales (DPLN), devenue en 2002, direction de l'Alphabétisation et des Langues nationales (DALN), elle-même divisée en 2009 en deux sections : celle des langues nationales et celle de l'alphabétisation, toutes deux placées sous la tutelle du Ministère de la Culture, avant de revenir quelques

mois plus tard au ministère de l'Éducation. La même instabilité est notée à l'Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), seconde structure intervenant dans le pilotage de l'enseignement bilingue, où trois directeurs se sont succédé depuis 2002.

En règle générale, au cours des dernières années, les institutions en charge du dossier tendent à se développer.

Au Bénin, c'est par exemple la Commission nationale de linguistique (CNL) devenue le Centre national de linguistique appliquée (CENALA) en 1984, impliqué dans la réalisation d'atlas sociolinguistiques, la description systématique des langues, le recueil des textes de tradition orale ; la direction de l'Alphabétisation et de la Presse rurale, aujourd'hui direction de l'Alphabétisation, chargée d'organiser et d'assurer l'alphabétisation et la post-alphabétisation, ainsi que de promouvoir la culture nationale par la réhabilitation, la valorisation et le développement des langues nationales béninoises ; la section d'études linguistiques et de traditions orales devenue successivement département de linguistique et de traditions orales (DELTO), puis département des sciences du langage et de la communication (DSLC) à l'université d'Abomey-Calavi, qui assure la formation des étudiants en linguistique, met en place des recherches linguistiques ; et enfin, l'École nationale de formation des animateurs de centres d'éveil et de stimulation de l'enfant (ENACESE), créée en 1979, pour des formations d'un an.

Au Burkina Faso, les principales institutions d'appui sont les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et l'École normale supérieure de l'université de Koudougou qui forme les encadreurs pédagogiques (instituteurs principaux, conseillers pédagogiques itinérants et inspecteurs du primaire).

Au Burundi, on citera, outre les écoles normales et les lycées pédagogiques, le Bureau d'éducation rurale (BER) et le Bureau d'études et des programmes de l'enseignement secondaire (BEPES), qui interviennent dans la conception et le suivi des programmes d'enseignement, du matériel didactique et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Enfin, le Centre pour l'enseignement des langues au Burundi (CELAB), en charge des stages de recyclages des enseignants de français et dont le rôle pourrait évoluer, avec le développement projeté d'un pôle de recherches sur les langues, vers la production d'outils pédagogiques pour l'enseignement des différentes matières en kirundi et en français, voire en kiswahili et en anglais.

Au Niger, l'éducation bilingue, partie intégrante de l'éducation de base, est prise en charge par la direction générale de l'Enseignement de Base (DGEB) à travers la direction de l'Enseignement du cycle de base 1 (DECB1), précisément la division d'enseignement bilingue (DEB). Les recherches s'appuient sur deux départements de linguistique de l'université de Niamey, l'un à la faculté des lettres et sciences humaines, l'autre à l'Institut de recherche en sciences humaines. Cinq écoles normales d'instituteurs, qui offrent des modules en didactique bilingue, sont à compter parmi les supports. Les Cadres d'animation pédagogique en éducation bilingue (CAPEB) offrent aux écoles bilingues ayant en commun la même langue nationale

d'enseignement des opportunités de se retrouver périodiquement en vue de la résolution des difficultés spécifiques inhérentes à l'enseignement de cette langue.

En plus de ces institutions, trois catégories d'acteurs seront examinées : les communautés, les ONG et les partenaires internationaux, bailleurs bilatéraux ou multilatéraux.

Le rôle des communautés

Le rôle des communautés est très important, parce qu'elles peuvent se trouver à l'origine de demandes d'ouverture et influer ainsi sur la politique. Pour en rester à l'éducation bilingue, on peut faire observer que les ouvertures d'écoles bilingues ou les transformations d'écoles classiques en écoles bilingues se font, comme au Burkina Faso ou au Niger, à la demande des parents d'élèves, lesquels participent par ailleurs à la gestion de l'école et à l'exécution de certaines parties du programme (enseignement des contes et proverbes dans les classes, enseignement de la culture locale, travaux de production). Ces communautés interviennent alors dans le dialogue avec les associations.

Au Sénégal, les écoles communautaires de base (ECB), ont ainsi été créées à partir de 1995 par les communautés villageoises, ou par des associations locales de quartier, en partenariat avec des ONG.

L'importance des associations et ONG

La faible implication matérielle des États, au-delà des déclarations de principe, a pour conséquence que dans un nombre significatif de pays, le rôle des associations est très important dans la promotion des langues nationales dans l'éducation.

Au Burkina Faso, c'est notamment le cas de l'ONG suisse OSEO, qui a promu un système de bilinguisme d'abord expérimenté en alphabétisation puis adapté à l'école et avec laquelle le ministère de l'Éducation de base a, en 2008, noué un partenariat, pour intégrer, avec son appui technique, l'extension de l'offre d'éducation bilingue dans le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). Au-delà de l'OSEO, c'est aussi l'association Élan développement (édition du matériel didactique), l'association *Manegdbzanga* qui a abrité l'expérimentation pilote, l'Église catholique, l'association *Tin Tua* et ses centres *Banmanuara* (« écoles » en gulmancema), *Save the Children*, Intermon-Oxfam, Voisins mondiaux, ainsi que, tout récemment, l'association nationale *Anndal* et *Pinal* avec ses « écoles du berger et de la bergère» (en fulfulde). Le Burkina Faso présente la particularité d'une pléthore d'acteurs associatifs. On note aussi, dans ce pays, l'engagement de promoteurs d'écoles privées.

Au Niger, Aide et Action appuie le dispositif des écoles de la seconde chance, qui sont bilingues. Quatre ONG locales implantent également des écoles sur ce modèle.

Au Cameroun, il faut souligner, parmi les acteurs, l'importance des écoles privées catholiques pour l'enseignement des langues nationales, la *Cameroon Association for Bible Translation and Literacy* (CABTAL), de la Société internationale de lin-

guistique (SIL), des Comités régionaux de langues et de l'Association nationale des comités de langues camerounaises (ANACLAC).

L'accompagnement des bailleurs et des institutions internationales

Plusieurs partenaires apportent un appui sectoriel non ciblé au secteur éducatif, servant à financer l'ensemble des activités du plan d'action du MEN (aide budgétaire sectorielle ou aide-programme). De ce fait, quand les plans d'action prévoient des activités dans le cadre de l'enseignement bilingue, ils reçoivent un cofinancement des bailleurs. Outre ces interventions « communes », d'autres partenaires des systèmes éducatifs mènent des actions ciblées. Ainsi, au Burundi, la BM a déjà financé le PARSEB qui fait partie du FCE pour lequel une lettre d'entente a été signée entre la république du Burundi, l'AFD, la Coopération belge, le DFID et la Coopération luxembourgeoise. Il s'agit de mutualiser leurs contributions à la reconstruction de son système éducatif dont les défis à lever d'ici 2016 figurent dans le PSDEF.

Au Sénégal, le dispositif des écoles bilingues a été instauré en 2002 par l'État avec le soutien financier de l'OIF, de la BM et de l'UNESCO.

Au Mali, l'ensemble des partenaires techniques et financiers concourt à la mise en œuvre du curriculum bilingue, mais plus particulièrement l'USAID, l'AFD, le MAEE, la BM, l'ACDI et la GTZ. Cette politique fait l'objet d'un consensus qui constitue une garantie de continuité d'action.

Au Burkina Faso, les partenaires techniques et financiers du secteur éducatif ont tous financé l'expérimentation de l'enseignement bilingue, plus spécialement l'UNICEF (avec ses écoles satellites), l'ambassade du royaume des Pays-Bas et la Coopération suisse. Ces organismes financent directement l'éducation bilingue ou parrainent des écoles bilingues. On notera que le rapport ne mentionne pas la France parmi ces supports directs.

Au Niger, le financement de l'école bilingue reste lui essentiellement tributaire des apports des partenaires de l'État. D'ailleurs, les différentes phases de son évolution correspondent à différentes sources de financement. Les écoles expérimentales ont évolué sous un régime multipartenarial associant les communautés bénéficiaires, l'État et de nombreux partenaires au développement parmi lesquels figurent des agences internationales ou gouvernementales : UNESCO, UNICEF, PNUD, FED, PAM, ACCT (actuelle OIF), USAID, ambassade de la République fédérale d'Allemagne au Niger (GTZ, DES, SNV et DDC). Plus récemment, on relève, à travers le programme SOUTEBA, la présence de l'Union européenne. Les domaines d'intervention de ces partenaires sont variés : formation des enseignants, production de matériels didactiques et pédagogiques, financement du suivi, distribution des rations sèches et de vêtements par le PAM), études et sensibilisation des acteurs et partenaires de l'éducation.

Aujourd'hui, l'État s'est réapproprié la poursuite du financement de l'enseignement bilingue grâce au fonds communs établi par les principaux partenaires et techniques du Niger dans le domaine de l'éducation. C'est notamment le cas pour

l'ouverture en 2009-2010 de près de quatre cents nouvelles écoles bilingues par rapport à la prise en charge de la formation des enseignants et la mise à leur disposition des supports didactiques.

D'autres intervenants commencent à manifester de l'intérêt pour l'enseignement bilingue : la Coopération suisse et la Banque mondiale viennent de mandater deux études d'envergure ; l'OIF produit des bi-grammaires [7] et se propose d'appuyer leur mise à l'essai.

De l'analyse de la liste des acteurs et bailleurs du processus d'expérimentation de l'enseignement bilingue au Niger se dégage un constat majeur : le contraste entre la position de l'Allemagne et celle de la France. En effet, on observe l'omniprésence de l'Allemagne à travers sa représentation diplomatique qui finance la publication des contes locaux en versions bilingues et les agences d'exécution de sa coopération technique et financière. De 1992, date de la réalisation de l'étude sectorielle qui a révélé la nécessité de la poursuite de l'expérience bilingue, à la mise en place des fonds communs destinés à l'éducation, en passant par l'exécution du programme SOUTEBA, l'Allemagne reste le premier et le plus important contributeur en ce domaine.

À l'inverse, l'absence de l'ancienne puissance tutélaire et premier partenaire institutionnel du Niger est remarquable. En dehors de sa contribution indirecte à travers la coopération multilatérale (Union européenne ou OIF) et de l'appui de son projet ADEN (Appui au développement de l'éducation au Niger) à quelques écoles créées avec la collaboration de l'ONG Aide et Action, la France est restée à l'écart du processus d'expérimentation de l'enseignement bilingue [8]. Cette position est diversement appréciée par les acteurs sociaux, mais, généralement, ils l'imputent à la crainte de la France de voir un jour remettre en question la suprématie institutionnelle du français.

À titre de recommandation, on peut souhaiter que le consensus actuel parmi les partenaires du secteur éducatif soit pérenne, car les réformes éventuelles doivent s'inscrire dans la durée et bénéficier d'un soutien sans faille.

Périodisation de l'utilisation des langues africaines

Il ressort de l'examen de ces histoires particulières que représente chaque pays, et de la prise en compte de l'intérêt variable que les différents acteurs ont porté à l'éducation bi/plurilingue, une possibilité de périodisation qui constitue une sorte de synthèse [9] :

---

[7] Ces outils pédagogiques sont disponibles sur le site <http://lewebpedagogique.com/oif/> (consulté le 01/07/2010).

[8] On notera tout de même que le MAEE français a mis en place dans d'autres pays des actions en faveur du partenariat entre les langues. C'est le cas du projet du Fonds de solidarité prioritaire « Appui au bilinguisme à Madagascar », qui a été clôturé en 2008.

[9] Périodisation élaborée à partir de Jacques Marchand (AFD), communication personnelle.

a. années soixante et soixante-dix : construction des nations et attirance du modèle du fonctionnaire – maintien du système scolaire fonctionnant en français et rejet des langues nationales – ; autre possibilité : rejet du français comme langue du colonisateur (Guinée, Madagascar) ;

b. années quatre-vingt-milieu des années quatre-vingt-dix : politiques d'ajustement structurel, crises politiques et économiques, revendications identitaires et de démocratisation de la société ; accent mis sur l'accès à l'école et tenue d'États généraux de l'Éducation ; reconnaissance accrue du rôle des langues nationales et de la nécessité d'en faire usage à l'école ; promulgation de lois d'orientation ;

c. milieu des années quatre-vingt-dix-années deux mille : essor du mouvement mondial en faveur de l'Éducation pour tous ; valorisation des langues nationales pour l'alphabétisation des adultes et des jeunes hors du système ; réformes curriculaires ; expérimentations de langues africaines comme médium ;

d. années deux mille dix : constat des difficultés dans les apprentissages ; prise en compte, dans la stratégie d'Éducation pour tous de la nécessité d'une amélioration de la qualité, en complément de l'approche quantitative ; volonté d'améliorer l'efficacité interne des systèmes éducatifs.

2. Quels objectifs à l'enseignement des langues africaines ?

Les rapports témoignent très nettement que la question du recours aux langues africaines dans le système éducatif n'est pas à interpréter prioritairement selon un paradigme nationaliste, comme la traduction dans les faits politiques d'une identité nationale, d'une sortie des processus de la colonisation.

En cela, les expériences rapportées ne sauraient être rapprochées, sans risque de contresens, des politiques mises en place dans les décennies soixante et soixante-dix par la Guinée de Sékou Touré et le Madagascar de Didier Ratsiraka.

Certes, si l'on revient dans chaque pays aux premiers textes prônant ce développement, on peut trouver des considérations identitaires. Ainsi, le Niger, dès 1973, se proposait-il de « faire épanouir la personnalité de l'homme nigérien, à travers la connaissance de ses valeurs culturelles et par la participation active à l'enrichissement de ce patrimoine ». Le rapport sur le Cameroun rappelle lui aussi qu'au début des années soixante, Ahmadou Ahidjo, premier président du Cameroun indépendant, défendait constamment les langues nationales, présentées comme le principal vecteur de l'identité et de la culture du pays.

Au Burundi, les revendications nationalistes ont été tempérées par le choix du kirundi par les pères blancs qui l'ont promu au rang de langue d'alphabétisation et d'évangélisation. Au-delà des discours panafricanistes de l'époque, force est de reconnaître que, contrairement à la France, la politique coloniale belge ne semble pas avoir privilégié la langue française par rapport aux autres langues de scolarisation

(grec, latin, flamand, etc.). Ainsi, l'élite burundaise postcoloniale a toujours considéré le français comme une langue d'émancipation et de formation intellectuelle.

Mais, les motivations sont aujourd'hui nettement moins nationalistes et, pour tout dire, dépassionnées, même si les vues identitaires trouvent encore à s'exprimer. Au Cameroun, les recommandations des états généraux de l'Éducation de 1995 accordaient une place prépondérante à l'enseignement des langues et cultures nationales « comme facteur d'intégration nationale », visant la formation d'« un citoyen patriote, éclairé, bilingue (français-anglais) et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde ». Mais ces affirmations identitaires n'ont, si l'on excepte le développement du programme PROPELCA [10] et la politique de quelques établissements privés confessionnels, guère été suivies d'effet, les auteurs du rapport pointant au contraire le manque d'engagement concret des décideurs politiques. Le Cameroun représente un cas un peu à part dans l'étude : doté de deux langues officielles internationales, français et anglais, caractérisé par un très fort plurilinguisme, la question des langues nationales s'y pose différemment. Ainsi, le projet PROPELCA prévoit d'établir un bilinguisme équilibré entre la langue maternelle et la première langue officielle (anglais pour les anglophones et français pour les francophones), dès les trois premières années du primaire, la langue africaine n'étant donc plus la seule à faire l'objet d'éventuelles réformes. Au niveau du secondaire, le projet viserait en outre à donner à l'élève une large ouverture à une langue nationale autre que la sienne, afin qu'il puisse apprécier la culture associée à cette langue tout en s'insérant dans un cadre de communication plus large. C'est cette ouverture linguistique et culturelle qui donne à l'élève une véritable capacité de participation effective à l'effort général d'intégration nationale.

Les pays qui ont réalisé le plus d'avancées concrètes le font avec des visées pragmatiques, utilitaires. Le Niger de 1973 affirmait déjà : « À travers le recours à la langue du milieu de l'élève, cette réforme vise la promotion des rendements scolaires mais aussi la réduction de deux ans de la durée de la scolarisation au primaire et au secondaire puis la facilitation de l'insertion socioéconomique des sortants ».

Améliorer le rendement du système éducatif est ainsi l'un des objectifs aujourd'hui recherchés. Au Burkina Faso, les promoteurs de l'éducation bilingue (formule MEBA-OSEO) cherchent à « améliorer l'efficacité interne et externe de l'éducation de base ; relever la qualité et la pertinence de l'éducation de base ; établir une synergie et des passerelles entre l'éducation de base formelle et l'éducation de base non formelle ; améliorer le rapport coût/efficacité de l'éducation de base ». On est bien loin de réformes éducatives menées au nom d'idéologies… En 1981, les états généraux de l'Éducation et de la Formation au Sénégal affirmaient la volonté

[10] Mis sur pied en 1979, à l'université de Yaoundé comme projet et intégré à partir de la décennie quatre-vingt-dix comme programme au sein de l'ANACLAC, le PROPELCA poursuit un triple objectif ; la généralisation et le renforcement de l'enseignement bilingue français/anglais, l'introduction des langues nationales maternelles à l'école primaire et l'enseignement de certaines langues nationales véhiculaires au secondaire. Ces différents objectifs trouvent leur fondement dans l'idée selon laquelle la maîtrise préalable de la langue nationale constitue un facteur facilitateur dans le processus d'apprentissage.

de promouvoir, par l'éducation, un homme nouveau, enraciné dans ses valeurs culturelles mais ouvert à l'extérieur, un homme apte à développer son pays. Mais ils cherchaient en même temps à améliorer la qualité de l'enseignement et à réduire les taux d'échecs, de redoublement et d'abandon à l'école élémentaire.

Au Bénin, l'idée d'introduire les langues nationales s'appuie également sur la certitude affichée que la prise en compte de la langue maternelle de l'enfant est un facteur déterminant dans sa réussite scolaire.

Comment interpréter ce changement de paradigme ?

Il faut d'abord considérer, et les rapports le mentionnent, que ces politiques se mettent en place aujourd'hui dans un cadre partenarial renforcé où les actions de tous les partenaires techniques et financiers concourent à la mise en œuvre de la stratégie « Éducation pour tous ». Aucun ministère de l'Éducation ne peut détourner le regard des indicateurs d'atteinte des objectifs. À une époque où il s'agit d'améliorer les différents taux d'accès et de réussite à l'école (scolarisation, redoublement, achèvement), dans des pays où les enseignants, recrutés avec de faibles niveaux de formation, maîtrisent moins bien le français, le recours aux langues nationales est une possibilité d'accroître l'offre scolaire et de rapprocher les enfants d'un milieu senti comme étranger quand la langue en est seulement le français.

Pour mémoire, nous rappellerons qu'en Afrique subsaharienne, le nombre d'élèves du primaire est passé de 63,2 à 109,7 millions entre 1991 et 2005 [11]. En Afrique francophone, la progression du taux brut de scolarisation (TBS) au primaire est considérable puisque celui-ci est passé en moyenne de 81,6 % en 1991 à 102,1 % [12] en 2006, en considérant les dix pays du PASEC VII et VIII.

L'évolution est notable entre 2001 et 2006 (+ 10 points), d'autant plus que le redoublement a largement baissé, passant de 21,4 % à 16,7 % sur cette même période. Même si l'on reste encore loin de la scolarisation primaire universelle et si l'on considère le taux d'achèvement du cycle (59 % en moyenne ; parmi les pays de l'étude LASCOLAF, on obtient 40 % au Burkina Faso, 50 % au Sénégal, 65 % au Bénin [13]), un nombre accru d'enfants ont accès à l'école, ce qui remet en cause la question des langues de scolarisation.

L'amélioration de l'accès est un défi. Celui de la qualité de l'enseignement, du rendement des systèmes éducatifs en constitue un autre, de taille. Les pays d'Afrique francophone subsaharienne peinent à obtenir des résultats probants de ce point de vue, avec des systèmes fonctionnant en français seulement. Il suffit pour s'en convaincre de voir les résultats obtenus en français 2e année et en mathématiques 5e

---

[11] UNESCO (2008), *Rapport global de suivi de l'EPT*, p. 41.

[12] Source : Institut de statistiques de l'UNESCO, <http://www.uis.unesco.org> (consulté le 04/08/10).

[13] Source : Pôle de Dakar (2007), *L'urgence de politiques sectorielles intégrées*, UNESCO/BREDA, Dakar.

année, lors des tests PASEC VII et VIII. Parmi les pays étudiés, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Sénégal.

Tableau 1 : Répartition des élèves par niveaux, français 2e année post-test, test PASEC

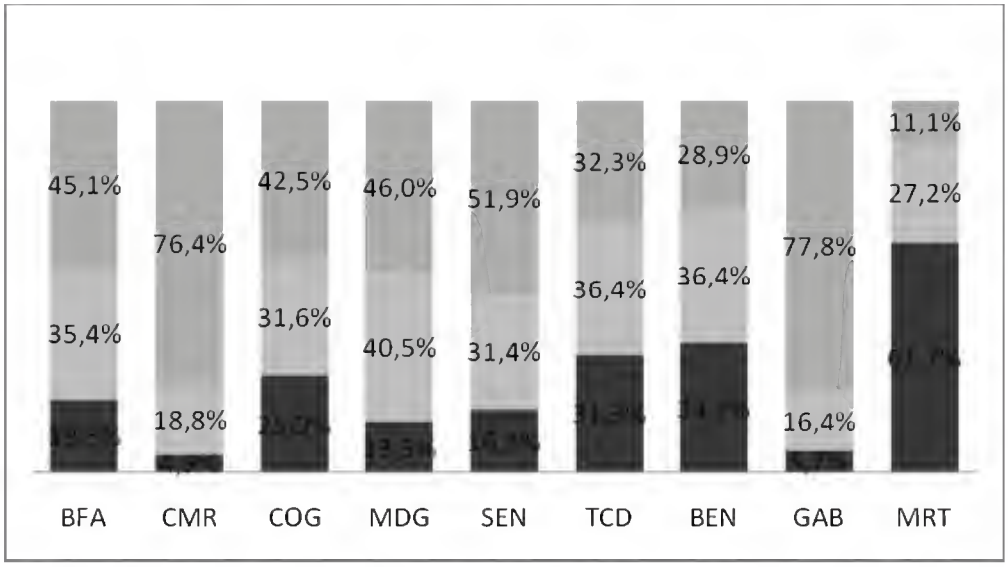
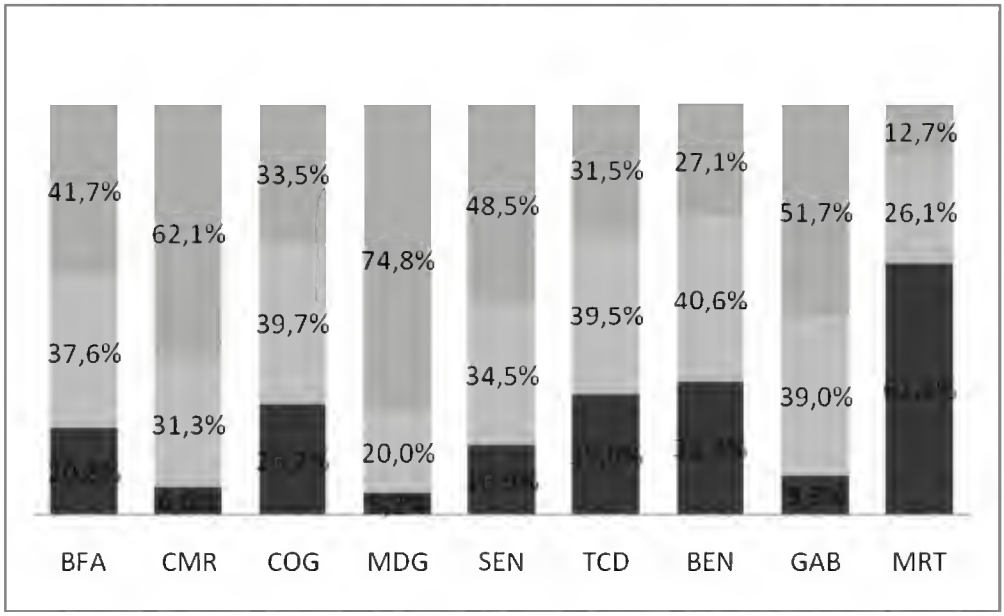


Tableau 2 : Répartition des élèves par niveaux, mathématiques 5e année post-test, test PASEC



La proportion d'élèves en difficulté (niveau 1 en rouge) au sein d'un pays est très proche en mathématiques et en français. Dans cinq pays : la Mauritanie, le Bénin, le Tchad, le Congo et le Burkina Faso, plus de 20 % des élèves éprouvent de graves difficultés scolaires en fin de 5e année. Un peu moins de 8 % des élèves sont incapables de répondre correctement à un seul item (de 1,9 % à 23 % en Mauritanie et au Cameroun respectivement), tandis que seuls 1,3 % des élèves ont obtenu les huit bonnes réponses. Comme pour le reste du test, le taux de réussite au domaine lecture en fin de 5e année est de 40 % en moyenne.

La production de rapports positifs sur l'usage scolaire des langues des apprenants, à partir de l'étude de situations d'enseignement en langues indigènes en Amérique centrale ou en langues africaines dans des pays comme la Tanzanie, l'Afrique du Sud ou le Botswana, contribue à faire changer les termes du débat, au moins au niveau des agences internationales en charge de l'éducation.

Dans le même ordre d'idée, la stratégie « Éducation pour tous » a entraîné une massification de l'enseignement qui s'accompagne d'une ruralisation : la sociologie de l'école a considérablement évolué depuis le milieu des années quatre-vingt-dix ; l'arrivée en nombre de publics ruraux, moins exposés que les publics urbains au français, ne peut manquer de poser différemment la question de l'utilisation d'autres langues que le français.

Le contexte idéologique a également changé : on parlait, dans les années soixante-dix, de glottophagie, de « guerre des langues » ; on préfère aujourd'hui mettre l'accent sur leur possible « partenariat » pour le développement. Plusieurs langues africaines jouissent d'un prestige croissant, qu'il s'agisse de langues patrimoniales (songhay au Niger ou au Mali), de langues véhiculaires transnationales (peul [14] dans nombre des pays de l'enquête, mais aussi hausa et kiswahili) ou langues « pain », pour reprendre l'expression de l'un des rapporteurs, c'est-à-dire, langue susceptible de nourrir celui qui la parle, de lui offrir des opportunités sociales (ce qui est, par exemple, le cas du wolof au Sénégal, du hausa au Niger ou du bamanankan au Mali). Elles deviennent également des langues de médiation technologique, ainsi l'entreprise de télécommunication Vodafone et la banque *Citigroup* utilisent le kiswahili dans ses opérations financières et bancaires électroniques. Un mode de transfert d'argent par téléphonie mobile appelée *M-pesa* (« monnaie » en kiswahili), a été mis en place au Kenya et en Tanzanie pour faciliter et sécuriser les transferts monétaires des immigrants vers leurs familles dispersées en Afrique. Ces réalités qui permettent des représentations positives en font de bonnes candidates à des usages scolaires, en partage avec le français, avec une légitimité qui peut se jouer sur d'autres terrains que ce dernier.

La lecture diglossique des contacts de langue s'efface aussi avec la prise en compte des besoins exprimés par les populations, qui voient dans le maintien de la langue française à l'école une sorte de garantie (à tort ou à raison, c'est un autre débat) pour leurs enfants :

---

[14] Ou fulfulde, ou pular ou encore pulaar.

- de qualité de l'enseignement ;

- de mobilité géographique : à l'intérieur du pays quand, fonctionnaire, on risque de voir ses enfants changer de langue de scolarisation à l'occasion d'une mutation ; vers un autre pays francophone dans le cadre d'une émigration ;

- de mobilité sociale sur un marché de l'emploi où le français est requis aussi bien pour les postes les plus recherchés que pour les emplois de service.

Dès lors, l'amélioration du niveau de français est bel et bien un des effets recherchés et entre même dans les politiques de communication des pays. Cet objectif est rarement affiché tel quel ; le Sénégal étant le seul pays à le faire de manière explicite. Mais si l'on prend le cas du Mali, l'argument selon lequel des débuts en langues nationales suivis d'une transition vers le français forment des élèves dotés de meilleures compétences dans les deux langues fait partie depuis 1984 du discours des promoteurs de la pédagogie convergente, courant qui a contribué à populariser l'usage scolaire des langues maliennes. Aujourd'hui encore, il figure parmi l'arsenal des raisons mises en avant par les décideurs pour un usage généralisé de ces dernières dans l'ensemble du système scolaire.

De nombreux travaux universitaires ont montré qu'il n'y a là qu'une apparence de paradoxe et que l'apprentissage d'une L2 (le français en l'occurrence) peut être facilité et accéléré par l'existence de compétences plus développées et mieux stabilisées en L1.

L'un des pays les plus avancés en matière d'utilisation des langues nationales, le Niger, a tiré quelques conclusions des différentes expériences menées depuis 1973, qui constituent une sorte de socle pour l'enseignement bilingue, et qu'il nous semble bon de convoquer en ce début de rapport :

- on ne peut apprendre que ce qu'on comprend clairement. La meilleure voie pour un apprentissage efficace est donc l'utilisation des langues nationales maternelles comme langues d'enseignement ;

- au début de sa scolarité, l'enfant ne peut s'épanouir qu'en utilisant sa langue maternelle, car il peut poser des questions et répondre naturellement. Sa participation est effective ;

- lorsque l'enfant est scolarisé dans sa langue maternelle, sa famille peut suivre son évolution scolaire et si possible l'appuyer ne serait-ce qu'en s'intéressant à son travail. De plus, l'utilisation des langues maternelles à l'école permet aux parents de participer davantage à la vie scolaire en général ;

- dans les villages où les adultes bénéficient d'un centre d'alphabétisation, une interaction positive avec l'école bilingue permet une meilleure progression des deux types d'apprentissage. L'enfant scolarisé dans une école bilingue peut éventuellement devenir alphabétiseur à l'âge adulte. Ainsi, les difficultés qui consistent à former des lettrés en français pour en faire des alphabétiseurs en langue nationale et à envoyer ces alphabétiseurs dans des villages dont ils ne sont pas originaires peuvent être aplanies ;

- l'enfant rural qui a appris à lire et à écrire en français et qui interrompt sa scolarité au cours ou à la fin de son cycle primaire se trouve dans un contexte qui précipite chez lui un analphabétisme de retour. En effet, cet enfant n'aura rien à lire dans son environnement et n'aura pas maîtrisé le français pour écrire pour son plaisir ou ses besoins propres. *A contrario*, l'enfant qui maîtrise l'écriture dans sa langue peut continuer à écrire et à lire pour tenir une petite comptabilité ou écrire des textes qui vont permettre de maintenir et de renforcer la culture locale ;

- l'utilisation des langues maternelles contribue à maintenir les filles à l'école, car elles ont généralement moins de contact avec la langue française que les garçons ;

- une fois qu'on peut lire dans sa langue, c'est-à-dire décoder un message écrit, on peut le faire dans toute langue si le code (l'alphabet) est le même ;

- la socialisation de l'enfant n'est pas encore achevée au moment de son inscription à l'école ; il n'est pas encore un individu autonome habitué à échanger et à se construire au contact des autres. L'utilisation des langues maternelles à l'école est donc incontournable durant les premières années pour renforcer certaines compétences sociales comme l'expression orale et autres ;

- vu les difficultés orthographiques de la langue française, il est beaucoup plus facile d'apprendre à lire et à écrire en langue maternelle ;

- l'apprentissage du calcul doit se faire en langue maternelle, car le marché local en est le premier lieu d'application et que même un adulte bilingue calcule toujours dans sa langue maternelle ;

- l'enseignement bilingue réduit les déperditions scolaires et met les enfants à l'abri d'éventuels blocages psychologiques dus à un enseignement précoce en langue étrangère.

Si l'on concluait cette partie du rapport de synthèse, on pourrait dire que l'introduction des langues africaines en contexte scolaire répond à plusieurs objectifs complémentaires, qui reposent non sur des rêves idéalistes mais au contraire sur une analyse lucide des contextes sociaux : amélioration du rendement des systèmes éducatifs dans un contexte de massification, importance sociale de certaines langues africaines, hausse du niveau de français. Et que, dans aucun des pays de l'enquête, le français n'est menacé dans l'institution scolaire par l'arrivée de médiums africains.

3. Quels choix en matière de langues ?

Il s'agit évidemment d'une question de première importance dans des pays plurilingues. Mais avant d'aller plus loin, une remarque s'impose. Bien que cette question se pose avec moins d'acuité dans les pays pour l'essentiel monolingues, elle

n'est pas à écarter d'emblée. Parmi les pays de l'étude, le Burundi est dans cette situation, avec un kirundi qui est langue première de 98 % de la population. Même dans cette situation qui est illustrée par la province enquêtée de Kayanza, au nord du pays, la question peut se poser dès lors qu'il s'agit de faire fonctionner l'école au plus près de la langue des apprenants ; ce peut être le cas, dans les provinces du Sud, avec des communes comme Rumonge et Nyanza-Lac où l'on trouve des locuteurs de kiswahili qui se trouvent plus à l'aise dans l'apprentissage de cette langue récemment introduite avec l'anglais dans l'enseignement primaire.

Le cas de Madagascar, qui n'est pas au nombre des pays de l'étude, illustrerait un autre aspect de cette question de choix : la dialectalisation du malgache, du fait de l'immensité du territoire, oblige à penser, sinon dans les programmes, du moins dans la gestion de la classe au quotidien, la place des variétés régionales, celles qui sont de fait connues des enfants, et leur articulation avec le malgache officiel, qui en diffère quelque peu aux plans lexical et phonétique et qui reste la langue-cible en ce qui concerne les examens.

Le rapport Sénégal traite de cette question de choix d'une variété dialectale et des difficultés que cela engendre à partir du moment où l'on décide d'éditer des manuels et donc de le faire dans une variété particulière. Tous les maîtres interrogés à Oussouye ont souligné la difficulté majeure liée au fait que le joola (joola fogny), employé dans les manuels *Rama di siidi*, est différent des variantes dialectales locales que sont : le joola kassa, majoritairement parlé dans le département d'Oussouye, le joola kwatay, parlé à Diembéring, et le diola kéray, parlé dans la zone de Cabrousse. Le joola fogny est différent de ces variantes parlées à Oussouye, notamment du point de vue lexical. Dans les faits se met en place une répartition fonctionnelle qui s'apparente à une diglossie scolaire : la variété locale est utilisée à l'oral et la variété « centrale » est celle de l'écrit.

Une recommandation pourrait être que les systèmes éducatifs reconnaissent cette répartition fonctionnelle des variétés, plutôt que de la vivre sans la poser. Pareille attitude permettra de mener une réflexion, en formation des maîtres, sur la place nécessaire à réserver à la variété de l'enfant, sur les stratégies à utiliser pour le faire passer, à l'écrit, à la variété « centrale » adoptée comme variété de référence écrite. Elle sera utile également au moment de l'écriture des curriculums en fournissant des précisions de mise en œuvre, de gestion de la communication scolaire, ce qui évitera des attitudes de purisme – rejet total de la variété de l'apprenant – qui serait contre-productive. Enfin, elle guidera l'écriture des manuels.

Une telle réflexion devrait, du reste, être menée à propos du français qui, si on veut bien le considérer, connaît également semblable diglossie : alors que l'écrit des manuels mis entre les mains des élèves est généralement conforme à une norme « internationale », c'est-à-dire expurgée des formes caractéristiques des pratiques locales du français, l'oral pratiqué en classe réfère en fait à des normes locales. Pour s'en convaincre, il suffit de constater que la phonétique de référence est celle du français pratiqué par les maîtres, et non celle d'un « français de France ». Une reconnaissance de cette répartition fonctionnelle, quasi diglossique, des variétés

de français à l'école permettrait d'enfoncer un coin dans les attitudes de purisme qui trop souvent complexent les enseignants et paralysent les élèves.

Les pays de l'étude ont été choisis en raison de la variété des situations plurilingues présentées. Le cas du Burundi et de son quasi-monolinguisme a été évoqué. On peut présenter les autres pays ordonnés en nombre croissant des langues dites nationales [15], en s'en tenant à des estimations chiffrées arrondies consensuelles, car on sait que le dénombrement des langues est rendu difficile en raison de la dialectalisation déjà évoquée et de la très grande proximité de certains idiomes appartenant à une même famille. Procédant de la sorte, on obtient : Niger (10), Mali (13), Sénégal (une vingtaine), Bénin (une cinquantaine), Burkina Faso (une soixantaine), Cameroun (250).

Il est donc évident que la question du choix des langues va se poser différemment selon que l'on sera face à un plurilinguisme modéré (Niger, Mali) ou fort (Bénin, Cameroun).

Mais la première question que l'on devrait se poser est la suivante : pourquoi choisir ? À partir du moment où l'on vise à faire fonctionner l'école dans la langue des apprenants, pourquoi devoir opérer des choix parmi ces dernières et ne pas avoir une offre éducative couvrant la totalité de ces langues ? Le cas du joola au Sénégal montre qu'il n'est pas simple de pouvoir travailler toujours dans la langue des apprenants. Plus le plurilinguisme est fort, plus il est difficile pour un système éducatif de prendre en compte la totalité des langues. Les raisons sont relativement évidentes et le rapport de synthèse aura très largement l'occasion d'y revenir :

- manque d'enseignants locuteurs de certaines langues et formés à leur enseignement ;
- insuffisance d'études linguistiques : cas de langues non décrites, non transcrites (voir dans les rapports les tableaux décrivant l'équipement des langues) ;
- manque d'écrits : une langue dans laquelle aucun écrit n'est disponible alors que l'école dans sa version « moderne » suppose une littéracie relativement développée ;
- manque de supports didactiques aidant le maître dans sa pratique de classe ;
- difficultés de gestion du système éducatif : multiplier les langues d'enseignement suppose un pilotage très serré et une aptitude à nommer dans chaque école les enseignants ayant le profil linguistique requis.

D'autres difficultés existent. Le rapport Bénin souligne l'attachement des populations à leur patrimoine linguistique : l'idée d'apprendre la langue d'un autre groupe (cas où la langue de l'apprenant est minoritaire dans le milieu) est rejetée avec

---

[15] Le terme est rarement défini. Le Niger précise dans une loi de 2001 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales : « Article 1er : Est reconnue comme langue nationale du Niger, la langue commune à un groupe établi de citoyens au sein du territoire du Niger à sa formation. Est considéré comme groupe établi de citoyens au sein du territoire du Niger à sa formation, un groupe historiquement identifié à ce territoire par l'existence d'un village ou d'un campement au moment de l'établissement de la territorialité du Niger ».

force. Et même si elle est finalement adoptée par l'enseignant, le rapport montre que les problèmes demeurent quand il emploie cette langue que les enfants du groupe minoritaire ne comprennent que partiellement. Entrevu un instant dans les conclusions de l'étude du MEALN (2009) comme élément de solution aux problèmes de gestion du système éducatif, le fait de n'enseigner qu'en bamanankan est prudemment mis à distance par les auteurs-mêmes du rapport pour les mêmes raisons qu'au Bénin, avec en prime le risque d'une érosion linguistique importante.

Dans les faits, aucun des pays de l'étude ne scolarise aujourd'hui ses élèves dans plus de huit langues [16] (au Burkina Faso qui en compte une soixantaine), et encore dans des expériences ne concernant pas l'ensemble du système : le Niger offre 5 langues sur les 10 ; le Mali prévoit d'enseigner dans 11 des 13 langues nationales [17]. Néanmoins, et même si elle est un jour effectivement atteinte, cette importante proportion ne garantit pas que chaque élève se voie offrir la possibilité d'étudier dans sa langue. Ainsi, dans des villages linguistiquement homogènes, les bozophones peuvent recevoir un enseignement en bozo. Mais cette communauté de pêcheurs, numériquement peu importante, se répartit pour l'essentiel le long du fleuve Niger dans des communes pouvant utiliser majoritairement le bamanankan, le peul ou le songhay et dans lesquelles il n'existe pas d'offre scolaire en bozo.

Une des conclusions des rapports est que, s'il faut essayer de comprendre l'enseignement en langues nationales comme devant être fait dans la langue des apprenants, cette éducation au plus près des élèves reste un idéal à atteindre. Aujourd'hui, enseignement dans les langues des apprenants et enseignement en langues nationales ne sont pas synonymes. Mais il est sans doute possible d'aménager des solutions pour faire en sorte que ceux qui ne suivent pas l'enseignement dans leur langue ne soient pas trop désavantagés. Le rapport burkinabè montre que l'utilisation des langues nationales peut réduire de six à cinq ans la durée du primaire, avec des résultats aux examens supérieurs. Ne pourrait-on imaginer que l'économie considérable ainsi réalisée à l'échelle de l'ensemble d'un système éducatif serve à financer la mise en place de quelques classes « préparatoires » à l'enseignement fondamental où les enfants de minorités linguistiques appelés à être scolaires dans la langue du milieu, qu'ils ne pratiquent pas forcément, se verraient proposer une année de mise à niveau linguistiques ?

Une fois cette question traitée, on peut envisager la problématique du choix sous trois aspects différents :

- quels critères prendre en compte dans le choix des langues ?
- quelle place attribuer aux langues dans le système scolaire ?
- quel processus de choix mettre en place ?

---

[16] Le rapport Cameroun pointe vingt langues utilisées comme médium. Mais il s'agit chaque fois de quelques écoles – nombre du reste non précisé – dans un dispositif réduit, à échelle expérimentale.

[17] Le maure n'est présent de manière ponctuelle que dans quelques villages frontaliers de la Mauritanie ou dans des zones désertiques de transhumance ; quant au malinké, la différence avec le bamanankan a été jugée trop faible, les deux langues étant dans une situation de variation dialectale peu importante. On rejoint quelque peu le cas de la variation dialectale.

3.1. Les critères de choix

Les critères de choix sont rarement, voire jamais, explicités dans les textes de politique éducative traitant de l'enseignement en langues nationales. Dans le meilleur des cas, on précise quelles langues seront introduites. Néanmoins, le plus souvent, le choix des langues étant le fait non de l'État mais d'associations qui sont à l'origine des initiatives concrètes, on ne trouve pas dans les textes officiels de mention explicite des langues qui sont effectivement enseignées.

De ce fait, parler de critères de choix revient à évoquer des réalités qui restent de l'ordre de politiques éducatives implicites. Ces critères renvoient à des caractéristiques des langues qui sont ici présentées successivement sans que cet ordre préjuge d'une importance relative :

- nombre de locuteurs : le critère quantitatif est extrêmement important. Si l'on considère le cas du Mali, sur les 11 langues prévues, les 4 langues qui ont été expérimentées en premier dans le cadre de la pédagogie convergente (bamanankan, songhay, peul, tamasheq) sont les langues premières d'environ 84 % de la population. Au Sénégal, le wolof (L1 de 43 % des Sénégalais) a été de toutes les expériences d'utilisation des langues nationales, ce qui est le cas pour le mooré au Burkina Faso (L1 de la moitié environ des Burkinabè) et le hausa (52 %) ou le songhay-zarma (21 %) au Niger. À travers ce critère quantitatif, les promoteurs de ces politiques éducatives, État ou associations, cherchent à introduire des innovations qui vont rapidement pouvoir toucher un maximum de personnes si elles se révèlent positives. Au Cameroun, l'expérience PROPELCA touche une vingtaine de langues, parmi lesquelles bien entendu le fulfulde (33 % des locuteurs) et le beti fang (13 %). Au Bénin, où aucun véhiculaire africain ne se dégage, la loi d'orientation de 2003 prévoit que l'enseignement maternel sera dispensé « en français, en anglais et en une langue majoritaire dans la localité ». On retrouve donc bien le critère quantitatif.

- fonction sociale : du point de vue du droit, les langues d'un pays sont souvent sur un pied d'égalité. L'égalité est atteinte dans un idéal constitutionnel qui les proclame toutes « nationales » ; le même effet est produit par des situations de vide juridique qui évitent de leur donner un statut. Mais cette égalité vole en éclat quand on passe des statuts aux usages et que l'on prend en compte les fonctions sociales, la réalité du marché linguistique : aptitude à remplir la fonction véhiculaire dans la région, le pays ; opportunités offertes sur le marché local de l'emploi ; possibilités de communication à l'extérieur du pays (langues transfrontalières). Sur tous ces points, les langues entrent en compétition et celles qui remplissent les fonctions sociales les plus diverses et les plus importantes constituent le premier choix lors des introductions de langues africaines dans les systèmes éducatifs.

- équipement des langues : les rapports-pays montrent qu'elles doivent être au minimum transcrites ; c'est même la condition au Sénégal pour qu'un idiome soit

déclaré langue nationale [18]. En fait, la lecture des rapports-pays montre que la langue doit présenter une sorte de « minimum vital linguistique et éducatif » pour satisfaire aux conditions de son usage scolaire : une description scientifique qui fasse l'objet d'un consensus et permette aux enseignants de tenir un discours sur la langue et de développer les compétences d'analyse des élèves sur son fonctionnement ; une transcription acceptée par la communauté ou une orthographe officielle ; l'existence d'écrits dans la langue qui donneront du sens à ces apprentissages au-delà du cadre de la classe.

Un tableau présent dans chaque rapport pays montre, pour chaque langue, le degré d'équipement. Ces données permettent de se faire une idée de leur aptitude à être utilisées dans le milieu scolaire.

À défaut de réunir ces critères, essentiels pour l'usage de la langue comme médium ou matière, on peut envisager tout de même son utilisation dans la gestion de classe pour favoriser les apprentissages (voir ici même la section 3.2.2) :

- ancienneté de l'utilisation de la langue dans le non formel ; paramètre qui est à relier au précédent. Une utilisation ancienne de la langue dans l'enseignement non formel offre des garanties sur le « minimum vital linguistique et éducatif ». Ajoutons que des supports ont déjà été développés et que des compétences de formateurs existent dans le pays. Certes, il s'agit de supports pour adultes et il ne saurait être question de les utiliser tels quels pour des enfants (l'inverse étant également vrai...). Mais, sous condition de transferts méthodologiques et d'adaptations contextuelles, il y a là un réservoir de ressources humaines et documentaires qui constitue un argument de poids au moment de décider si l'introduction de la langue dans le secteur formel peut être envisagée et à quel prix.

- prestige des langues : cette dimension est la moins évidente. Non fondée sur des caractéristiques observables et rarement mise en avant dans les justifications au contraire des précédentes, elle n'en est pas moins sans doute fondamentale. À quoi tient ce « prestige » ? Bien entendu, au croisement de caractéristiques qui ont déjà été évoquées : nombre de locuteurs, fonctions sociales. Mais certaines langues peuvent se prévaloir par surcroît d'un capital symbolique qui n'appartient qu'à elles et qui est souvent lié à des considérations historiques : au Mali, le songhay a été la langue de l'Empire du même nom, celles des Askias et d'une Gao qui fut un temps la capitale du bassin du Niger. Son importance symbolique dépasse de loin les critères quantifiables et l'assied sans discussion possible parmi les langues ayant vocation à être enseignées.

- raisons politiques : il arrive que pour des raisons d'unité nationale, une langue ne remplissant que peu de critères présentés ci-dessus, voire pas du tout, soient tout de même choisis ; c'est sans doute le cas du tamasheq au Mali, pour satisfaire les revendications politiques des populations Touareg.

---

[18] La Constitution sénégalaise de 2001 a élargi l'éventail des langues nationales à toutes les langues sénégalaises qui seraient transcrites. Depuis lors, 12 langues supplémentaires se sont rajoutées à la liste, parmi lesquelles : le hassaniya, le balante, le mancagne, le noon, le manjaque, le jalunka...

La combinaison et la pondération de l'ensemble de ces critères peut suggérer une progressivité aux différents pays souhaitant aller vers une utilisation des langues nationales, certaines pouvant être introduites en premier ; on trouve dans ces critères des arguments pour esquisser une planification, dans un processus de longue haleine qui a tout à gagner à commencer progressivement. L'exemple du Mali est en quelque sorte exemplaire, révélant un ordre d'entrée des langues dans le système éducatif qui illustre la successivité des choix. Les langues entrées en scène en premier combinent le maximum de critères, les dernières entrées étant en quelque sorte choisies par défaut :

- 1984-1994 : bamanankan ;
- 1994-1995 : fulfulde et songhay ;
- 1995-1996 : soninké, tamasheq, dogoso ;
- 1998-1999 : syenara, bomu ;
- 2000-2001 : mamara, bozo.

3.2. La place attribuée aux langues dans le système éducatif

La problématique du choix ne peut cependant se résoudre à la simple utilisation/non-utilisation dans le système éducatif. Encore faut-il préciser les niveaux d'introduction et le rôle attribué à la langue.

Les décideurs doivent porter une grande attention à ces deux façons concrètes de traduire le choix d'utiliser ou pas les langues nationales, car il existe pour chacun un grand éventail de réponses qui, croisées, donne une extrême variété de modes possibles de présence dans le système éducatif. Il est important que les décideurs en soient conscients pour sortir du débat stérile du tout ou rien, des langues nationales *ou* du français, et concevoir qu'il existe un continuum de situations d'utilisation.

La communauté des chercheurs en matière de bilinguisme scolaire est parvenue à un relatif consensus pour analyser la diversité des expériences selon la place effectivement accordée à la L1 comme médium selon un point de vue longitudinal. Il en ressort une distinction commode entre bilinguisme additif et bilinguisme soustractif (notamment Cummins, 1989a, 1989b, 1992 ; Heugh, 2005) :

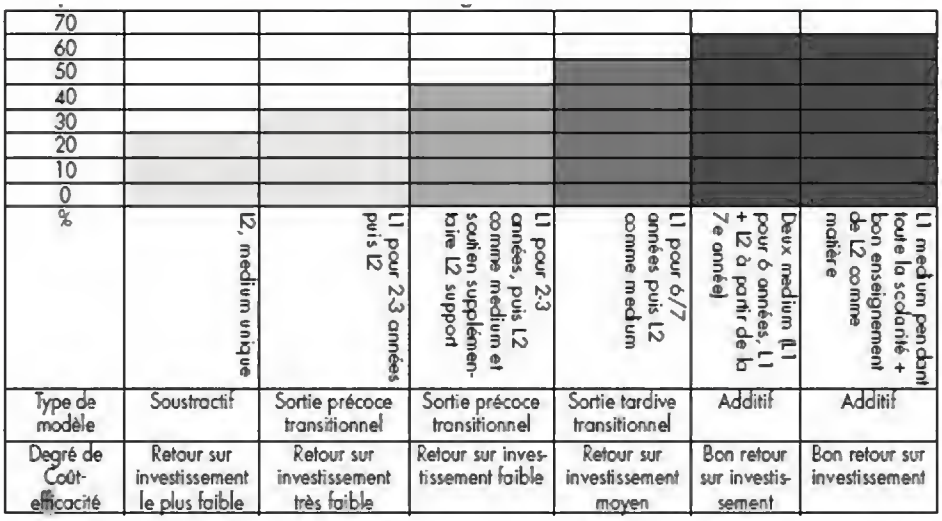
- le bilinguisme additif, caractérisé par un enseignement effectif dans deux langues, visant à un plein développement linguistique et de l'alphabétisation dans la langue maternelle et dans la deuxième langue ; le Burundi, ainsi que les écoles bilingues MEBA-OSEO du Burkina Faso, relève de ce système dit également parfois de maintenance.

- le bilinguisme soustractif, où la L1 s'efface après une à trois années d'enseignement, ce qui non seulement conduit à une maîtrise incomplète de la L1 et de l'alphabétisation dans la langue, mais nuit aussi à la maîtrise de la L2 et

de l'ensemble des apprentissages (cf. 4.1.1 *infra*). Il s'agit de systèmes éducatifs appelés transitionnels, dont relèvent la plupart des expériences documentées par les rapports pays de l'enquête LASCOLAF.

Il nous a paru utile de reprendre ici un tableau (Heugh, 2005) qui reprend les différentes variantes de ces modèles.

Tableau 3 : Notes attendues en L2 (matière) dans des écoles disposant de ressources adéquates en fonction du modèle de langue d'instruction utilisé



3.2.1. Niveaux d'utilisation

— Préscolaire

Le Bénin illustre le cas d'un pays qui utilise les langues nationales comme médium dans l'enseignement préscolaire, appelé enseignement maternel, mais en concurrence avec le français ou l'anglais ou « toute autre langue ». Au Sénégal également, les langues nationales ont été utilisées dans le préscolaire, et de manière exclusive, au cours de l'expérience dite des classes pilotes, ouvertes en 1987 à la suite des états généraux de l'Éducation et de la Formation. Le Niger utilise aussi les langues locales dans le préscolaire mais sans contrainte ni formation spécifique donnée aux enseignantes

Les autres pays de l'étude ne font pas état d'un usage des langues nationales dans le préscolaire, même s'il est probable qu'elles soient utilisées abondamment dans la gestion de classe. Il est vrai que ce niveau de l'enseignement n'est pas partout développé et qu'il relève encore massivement de l'enseignement privé, les États n'étant pas moteurs dans un secteur dont ils appellent le développement tout en ne disposant pas des moyens pour le faire seuls. Néanmoins, les États commencent à établir une politique et des curriculums de formation des animateurs de

classes préscolaires. À l'heure actuelle, le préscolaire est essentiellement le fait de populations urbaines, appartenant à des milieux sociologiques pour lesquels la demande de français est forte. Mais si, comme il est prévu dans les plans sectoriels de différents pays, ce niveau venait à se généraliser et à atteindre les populations rurales, la question de l'utilisation de la langue des apprenants devrait être posée en même temps que celle des finalités de cet enseignement préscolaire.

— Fondamental

C'est sur l'enseignement fondamental que les choix d'utilisation se portent le plus fréquemment : Niger, Burundi, Mali, Burkina Faso, Sénégal, Bénin et, à un degré très expérimental, Cameroun. Mais entre ces pays des différences existent, qui résultent encore une fois de choix.

Ces choix concernent la durée de la présence des langues africaines dans le système, qui peut aller de trois ans pour les systèmes transitionnels stricts, où le médium africain s'efface complètement une fois que le français prend le relais, à l'ensemble des classes du fondamental, comme au Burundi ou dans les écoles bilingues MEBA-OSEO.

Une autre différence tient à l'importance quantitative de cette présence dans le fondamental, à son volume hebdomadaire : cela peut aller de deux heures par semaine, comme au Bénin où les matières nommées « éducation sociale » et « éducation artistique » peuvent être données en langues nationales, à l'ensemble de l'horaire, enseignement du français matière mis à part ; ainsi pour la première année des écoles de la seconde chance au Niger, qui, il est vrai, est assimilé à de l'enseignement non formel, et pour les trois premières années du modèle adopté par le futur curriculum nigérien, qui semble pencher pour un renforcement de la présence des langues nationales dans les premières années.

— Secondaire

Le Cameroun illustre une situation légèrement différente. L'introduction des langues camerounaises, en tant que matière, a d'abord concerné le niveau secondaire ; la langue y est étudiée sous ses aspects fonctionnels, avec une très forte dimension métalinguistique qui donne aux cours une apparence quelque peu universitaire. Les autres pays n'entrevoient pour l'instant que comme des possibilités lointaines la poursuite de l'étude des langues nationales au secondaire.

Signalons toutefois que le Burkina Faso envisage la poursuite de l'enseignement en langues nationales dans les « collèges multilingues spécifiques », avec un renforcement de la L1 ayant servi à l'école et l'apprentissage d'une langue nationale de grande communication (moore, dioula ou fulfuldé).

De toute évidence, on peut faire le constat que la situation du français comme unique langue d'enseignement au secondaire n'est pas en passe d'évoluer.

3.2.2. Modalités d'utilisation de la langue dans l'enseignement fondamental

a. Langue médium

C'est le cas qui vient immédiatement à l'esprit quand on parle d'introduction des langues nationales, le statut le plus important. C'est par cette fonction que le recours à la langue des apprenants dans l'éducation se trouve le mieux justifié. À travers le rôle de médium, la langue assure des fonctions que l'on peut qualifier de plénières. En effet, elle est langue d'enseignement, c'est-à-dire que c'est à travers elle que sont réalisés les apprentissages. On s'arrête souvent à cette dimension, en ne considérant que les versants pédagogique et didactique (construction des savoirs).

Mais il existe une deuxième fonction, qui englobe la première tout en présentant des aspects qui lui sont particuliers : c'est la fonction de langue de scolarisation. Entrer à l'école est, pour tout enfant, l'occasion de découvrir un milieu social nouveau, qui comporte ses règles propres (socialisation). C'est la langue dans laquelle il découvre le nom des matières et du matériel scolaire, qu'il apprend ce qu'est une consigne, qu'il intègre un réseau de communication nouveau pour lui (un seul adulte, une pluralité d'enfants de même âge), etc.

La didactique du français a récemment mis en évidence cette dimension de français langue de scolarisation, qui ne renvoie ni à une variété de français, ni à une situation ou un contexte d'apprentissage (contrairement aux appellations de « français langue étrangère » ou « français langue seconde ») mais à un ensemble de fonctions que remplit la langue quand elle joue ce rôle à l'école ; la langue de scolarisation contribue à la construction des représentations mentales, spatiales et temporelles, à la compréhension des relations sociales (règles de vie en société, droits et devoirs), à la découverte réflexive de l'environnement de l'école.

Une recommandation de l'étude LASCOLAF pourrait être de prendre conscience de ce changement de perspective et de former les enseignants à l'utilisation d'une langue africaine de scolarisation.

b. Langue matière

La lecture des rapports montre qu'une langue nationale peut être introduite en tant que matière, objet d'étude.

Là encore, il ne suffit pas de s'arrêter à ce constat mais il faut se poser la question suivante : « Que signifie pour l'élève africain le fait d'aller à l'école pour y *apprendre* une langue qu'il pratique déjà ? ».

La question sert souvent d'argument à ceux qui ne souhaitent pas voir les langues africaines entrer à l'école. C'est que l'on a trop tôt fait de répondre : « L'enfant la parle et ce n'est pas l'école qui va lui apprendre à la parler ».

Mais ce faisant, on nie le fait que des choix existent aussi à ce niveau, que d'autres réponses sont possibles.

Tout d'abord, en répondant que l'enfant sait déjà parler sa langue, on place la réponse sur un terrain précis : celui des apprentissages communicatifs. Et il est sans doute vrai qu'il n'a pas besoin de l'école pour parler sa langue… Sait-il pour autant l'utiliser dans des situations variées de communication, et sait-il le faire à bon escient ? On voit que même en restant dans un paradigme communicatif, et pour l'oral, l'intérêt de l'étude de la langue peut exister. Si, toujours dans ce paradigme communicatif, on insiste sur le fait que l'enfant sait peut-être parler mais qu'il ne sait ni lire ni écrire sa langue, on accroît encore l'intérêt de l'étude. Or, si le milieu social peut contribuer au développement des compétences de communication orale, sous réserve de réunir certaines conditions toutefois, c'est seulement à l'école qu'il va développer dans sa langue des compétences de communication écrites, lecture et écriture. On voit donc que l'on peut choisir de répondre avec certains objectifs, relevant de la sphère communicative : on peut aller à l'école pour apprendre à mieux communiquer (oral et écrit, compréhension et production) dans sa langue, que l'on n'a jamais fini de maîtriser, du reste.

Un autre choix est possible, l'enseignement de la langue matière peut être fait aussi (de manière complémentaire donc) dans une optique métalinguistique : l'école joue alors un rôle dans la découverte du fonctionnement de la langue, de ses règles, dans la mise à distance. Autre choix, autres conséquences pour les objectifs, les contenus de l'enseignement, les activités, la formation des enseignants.

Les deux optiques, communicative et métalinguistique, ne s'excluent pas forcément mais peuvent se combiner. Encore faut-il avoir une conscience claire des choix qui doivent être faits.

Pour être complet sur ce point, il faut envisager la question de la langue dans laquelle cette langue matière est enseignée. La langue africaine peut être enseignée dans la langue africaine, ce qui serait somme toute logique, ou enseignée en français… comme une langue étrangère dans une tradition didactique de l'enseignement des langues bien attestée en France (enseignement traduction, enseignement à dominante grammaticale).

c. Langue auxiliaire des apprentissages

Il existe une alternative à la distinction langue médium/langue matière, qui permet d'envisager un troisième mode de présence des langues nationales dans l'école, quantitativement moins important et moins visible dans les programmes d'enseignement.

Il s'agit du cas où, le français restant médium et matière, les recours à la langue nationale sont utilisés pour faire comprendre une notion, aider à la compréhension d'une situation, proposer aux élèves des étayages les aidant à résoudre une tâche. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser la langue nationale comme langue relais du médium français quand celui-ci échoue à remplir son rôle pour cause de compétences insuffisante des élèves (ou du maître). On pourra dire que cela est fréquent et que les maîtres font bien souvent usage de langue auxiliaire des apprentissages sans le savoir, un peu comme Monsieur Jourdain avec la prose. Mais si cet usage n'a pas fait l'objet d'un choix et d'une réflexion, s'il est même employé dans un

contexte qui le proscrit, s'il est toujours vécu négativement sur le mode du manque (de compétences, de formation, etc.), il est en quelque sorte subi et utilisé avec mauvaise conscience, employé mais indésirable, et ni les enseignants ni les élèves ne tirent profit d'une utilisation qui pourrait être positive, si elle était faite de manière consciente, assumée, réfléchie, encadrée.

Ce point de vue devrait entrer dans la formation des enseignants, ainsi que dans l'écriture des curriculums en ce qu'il concerne les voies et moyens de l'enseignement.

d. Langue-culture

Enfin, le dernier mode de présence de la langue nationale est celui qui propose aux élèves un enseignement de type langue-culture. Ni étudiée comme matière, ni langue des apprentissages, la langue nationale est l'objet d'enseignements de type civilisationnel, dont l'objectif est de tenter de ne pas totalement couper l'enfant scolarisé de sa culture traditionnelle. Si on analyse le programme d'éducation sociale au Bénin, on voit qu'on est dans ce cas de figure.

On pourra rapprocher de ce dernier cas, les études de la langue poursuivant un objectif interculturel. Au Burkina Faso, le modèle des collèges multilingues secondaires, qui prolonge l'enseignement des langues burkinabè au secondaire, prévoit l'apprentissage d'une deuxième langue nationale avec, on peut l'espérer, des effets interculturels et d'intégration nationale renforcée.

3.3. L'échelle du choix

Introduisons à présent la dimension spatiale. Les situations plurilingues africaines sont caractérisées par des modes de répartitions des langues très variés : on sait que les villes sont propices au plurilinguisme, que les zones rurales elles-mêmes sont rarement homogènes, que dans un même village coexistent parfois deux, voire trois, communautés linguistiques.

À quelle échelle le choix d'une langue nationale est-il réalisé ?

On peut parcourir la verticalité de l'administration scolaire pour voir que ces décisions sont prises à tous les niveaux : État, administration scolaire régionale, autorité communale, conseil de gestion de l'école… Plus on descend dans l'échelle de choix, plus on a de chances de faire coïncider langue nationale choisie et langue des apprenants. On peut aussi considérer que l'échelle du choix dépend de la nature des choix et varie selon elle : on peut par exemple imaginer que des choix du statut des langues africaines dans le système (médium/matière) ou des niveaux concernés (préscolaire, etc.) relèvent des plus hauts niveaux, quand d'autres (détermination de la langue) seraient faits au plus près du terrain.

Bien que les rapports pays soient peu diserts sur les échelles et les acteurs des choix, on voit souvent apparaître le rôle des associations, enracinées localement, dans le développement des classes bilingues. Sans doute faut-il discerner dans cette présence le signe que les choix se font à des échelles de terroir et que les

bénéficiaires finaux, parents d'élèves, soutiennent une partie de ces choix. Lesquels ? On manque d'informations précises dans les rapports pour le dire.

3.4. Le processus de choix

Comment tous ces choix sont-ils opérés ? Dans quelles conditions ?

Les rapports exposent peu de données sur ce point, pourtant extrêmement important. Nonobstant, on peut considérer que les processus de choix sont plus ou moins participatifs, c'est-à-dire qu'ils associent plus ou moins les bénéficiaires finaux, communautés, parents d'élèves, élèves, et ceux qui les mettent ensuite en œuvre, en premier lieu les enseignants.

On peut avoir des processus de décision exclusivement verticaux, dans lesquels l'administration prend seule les décisions : elle produit les textes de cadrage gouvernementaux, conçoit un curriculum qui règle les questions de médium, de niveau, de volume horaire et décide des langues qui seront employées et des écoles où elles le seront. Dans l'idéal, on peut imaginer que ces choix soient éclairés par une enquête sociolinguistique. Dans la pratique, ce n'est nulle part le cas. Il est pensable qu'ils soient faits en tirant le bilan des expériences précédentes ; mais, on le verra, les bilans sont rarement tirés.

À l'autre extrémité du *continuum*, on trouvera des processus participatifs où les choix finaux sont faits par les bénéficiaires finaux, dans les cadres prévus par l'administration.

Dans la pratique, les processus sont le plus souvent mixtes. L'administration produit un cadre légal mais s'engage peu souvent dans sa mise en œuvre, si bien que des acteurs non étatiques, souvent des associations nationales ou internationales, prennent des initiatives. Plus proches du terrain, les décisions qu'elles prennent, notamment sur le choix des langues, sont souvent le fruit d'une concertation avec les populations.

La question du processus de choix est donc également celle des acteurs des choix : qui fait les choix (et donc qui est acteur ?) en matière de politique éducative et de langues dans le système scolaire ?

Aller vers des modes participatifs, utilisés dans les pays où les écoles bilingues sont en phase de développement (Burkina Faso, par exemple) suppose en amont la mise en place de conditions de négociation sociale et en aval une appropriation par les échelons déconcentrés (de la commune à l'échelon régional). Ensuite, le fonctionnement de ce mode de choix repose sur une bonne articulation avec le pilotage général du système éducatif en termes d'affectation des enseignants, de formation et de production de supports didactiques (langues, niveaux, nombre).

Conclusion partielle

L'examen de la diversité des choix est aussi celui de la diversité des situations possibles en matière de plurilinguisme dans le domaine africain. La conclusion est

qu'on est bien loin du tout ou rien dans lequel les idéologues, partisans ou contempteurs des langues nationales, cherchent à circonscrire le débat.

Ce que met en évidence cette partie du rapport de synthèse, c'est l'extrême importance des choix à faire à différents niveaux et qui sont autant de carrefours, autant de voies plus ou moins aisées.

Les situations sont si différentes d'un pays à l'autre qu'il est impossible de préconiser le choix de l'une ou l'autre des solutions présentées. Le rapport de synthèse insiste simplement sur la nécessité, si un État entend introduire les langues nationales dans son école, de poser toutes ces questions et de produire en conséquence une politique linguistique éducative fournissant des cadres d'action clairs sur les différents points ci-dessus et permettant ensuite aux différentes initiatives (publiques ou privées) de se développer dans un contexte cohérent.

La multiplicité des choix à opérer est également un bon révélateur de l'ensemble des questions à prendre en compte et de l'absolue nécessité, pour la mise en œuvre, de l'existence de compétences de pilotage du système éducatif.

Le large éventail de choix rend nécessaire qu'entre les pays se mettent en place des stratégies de mutualisation des expériences, permettant l'échange d'outils et de démarches en matière de planification, de mise en œuvre, de suivi et d'évaluation.

4. L'articulation L1-L2

Des systèmes éducatifs bi/plurilingues utilisent à des degrés divers au moins deux langues, dont l'une est le français dans les pays d'Afrique francophone. Ces deux langues sont-elles articulées dans le parcours qui est proposé aux élèves ? Si oui, de quelle manière ? L'expérience des différents pays permet-elle de tirer des enseignements positifs et négatifs applicables à d'autres qui présenteraient des caractéristiques similaires ? Une chose est sûre, les deux langues sont appelées, à des degrés divers, à entrer dans les compétences linguistiques des élèves et donc à y trouver, d'une manière ou d'une autre une articulation…

La problématique de l'articulation des apprentissages linguistiques n'est pas entrée récemment dans le champ des préoccupations didactiques. Dans les années soixante, elle a déjà été abordée en termes d'approche contrastive ; puis à travers la pédagogie dite convergente. Aujourd'hui, elle a plutôt tendance à être envisagée en termes de didactique intégrée ou de didactique de la convergence, deux appellations différentes pour des conceptions identiques.

Mais ces courants ont tous pour point commun, la pédagogie convergente à un degré moindre cependant, d'aborder la question sous l'angle de la didactique. Or, il ne faut pas la limiter à cet aspect et la considérer sous d'autres angles.

4.1. Quel relais entre les langues médiums ?

4.1.1. Point de vue longitudinal

La question qui se pose est celle du moment où la L2 devient médium d'enseignement, avec la possibilité pour la L1 de continuer ou non à assurer en partie ce rôle. La question est souvent abordée en terme de « passage », ce passage pouvant être analysé comme problématique, ainsi que le font des cadres du ministère malien, au niveau central et académique (MEALN, 2009 : 6).

La plupart des pays concernés relèvent de ce que l'on appelle un bilinguisme transitionnel, modèle parfaitement illustré par le Sénégal qui parle à cette occasion d'une langue nationale jouant le rôle de « tremplin » pour passer le relais au français après deux ou trois ans : l'approche qui a été adoptée pour l'introduction de la langue nationale à l'école élémentaire consiste à en faire, dès la première année (CI), un objet et un médium d'enseignement. Le français est introduit progressivement, d'abord à l'oral au second semestre de la première année, puis à l'écrit au début de la deuxième année (CP). Il devient médium d'enseignement pour les mathématiques au cours de cette même année. À partir de la 3e année, on procède à une redistribution progressive des disciplines entre les deux médiums de façon à obtenir un équilibre fonctionnel et positif.

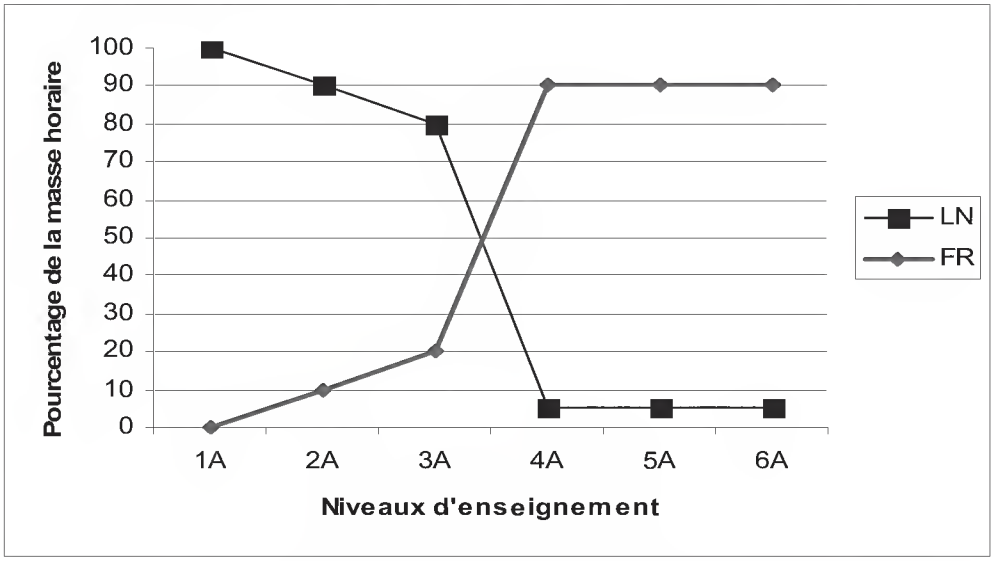
Au Burundi, ce n'est qu'à partir de la 5e année du fondamental [19] que le français est appelé à relayer le kirundi comme langue d'enseignement.

Le cas du Niger est particulièrement intéressant car ce pays a connu plusieurs types d'enseignement bilingue simultanés, présentant plusieurs modèles :

Celui des écoles expérimentales

[19] C'est du reste le modèle qu'a choisi Madagascar pour sa réforme du fondamental qui passerait de cinq à sept ans, avec le malgache médium de 1 à 5 et le français pour les années 6 et 7, avec un enseignement dispensé par des maîtres dits « semi-spécialisés ». Le conditionnel est toutefois de mise, car cette réforme était celle de l'administration de Marc Ravalomanana qui n'est plus au pouvoir depuis février 2009.

Tableau 4 : Répartition des langues dans les écoles expérimentales du Niger



Le modèle des écoles SOUTEBA en est une variante récente, avec un relais plus progressif, retardé à l'année 4 et où la langue nationale garde une place plus importante en année 5.

Tableau 5 : Répartition des langues dans les écoles SOUTEBA du Niger

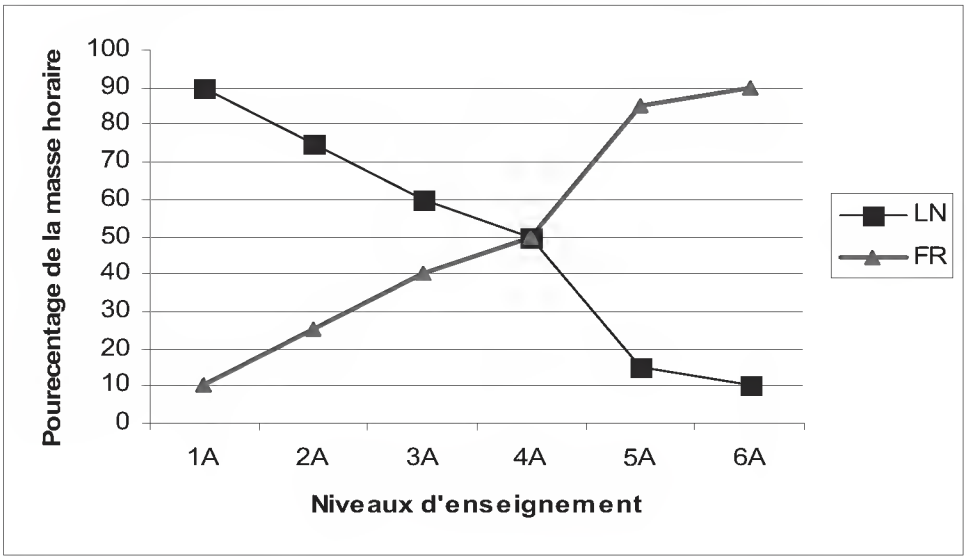
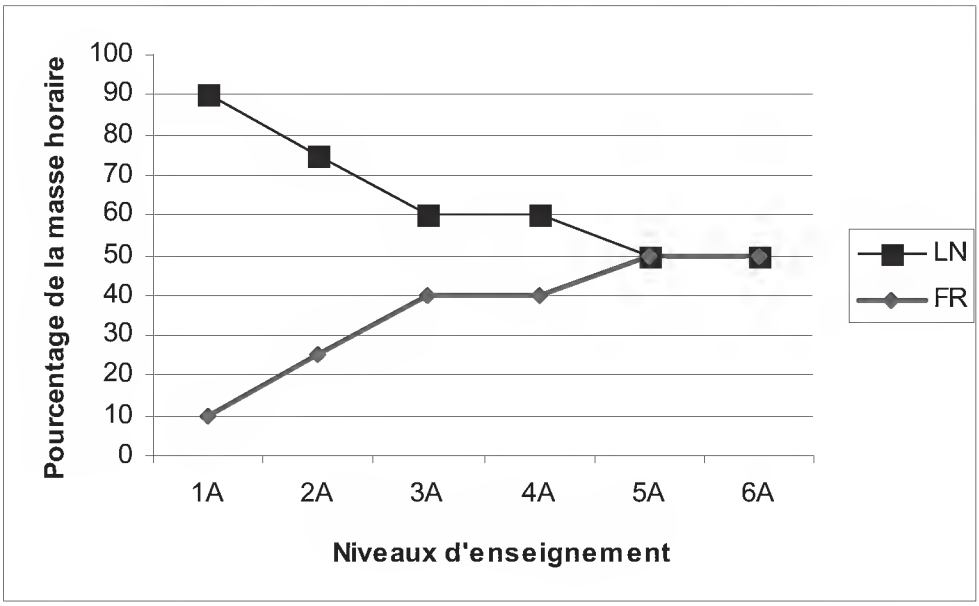


Tableau 6 : Répartition des langues dans les écoles bilingues du Niger



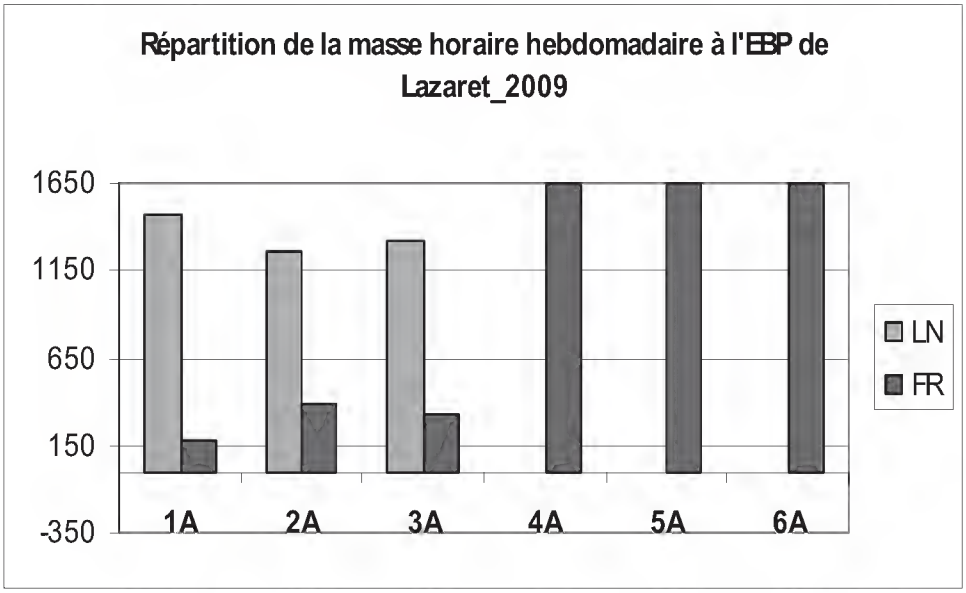
Ces deux premiers modèles fonctionnent assez clairement sur un bilinguisme de transition.

Par opposition, au Niger toujours, le modèle des écoles bilingues (2001) représente un bilinguisme plus équilibré, où les deux langues arrivent à égalité dans les années cinq et six.

Mais le rapport Niger attire notre attention sur les écarts entre curriculum officiel, affiché, et curriculum réel.

Les langues nationales dont la présence et l'utilisation sont censées s'étaler tout au long du cycle primaire, mais elles sont évacuées de la deuxième moitié du cycle. Cela arrive fréquemment lorsque les écoles sont en rupture d'enseignants formés à l'enseignement bilingue. C'est le cas à l'école de Lazaret (Niger), où, étant donné que les enseignants des classes du CE2 et des CM ne sont pas familiers de l'utilisation de la langue hausa, les enseignements se déroulent exclusivement en français.

Tableau 7 : Répartition de la masse horaire hebdomadaire à l'EBP de Lazaret, 2009.



On voit qu'au cours des trois premières années, le français ne bénéficie pas du quota prévu, particulièrement pour la 3e année, mais qu'il y a compensation de la 4e à la 6e année. On note alors un retrait précoce de la langue nationale, contraire au modèle équilibré des écoles bilingues pilotes et une introduction tardive et non coordonnée du français.

L'exemple nigérien montre donc que par-delà les modèles, c'est souvent la réalité des moyens humains qui détermine l'implantation réelle et la manière dont les deux langues sont articulées.

La question du relais entre les langues d'enseignement revient à s'intéresser au niveau auquel on décide en fait d'arrêter les apprentissages premiers dans la langue de l'apprenant pour les poursuivre – ou les recommencer ? – dans la L2.

Une question que l'on devrait poser systématiquement quand il s'agit de faire du français une langue médium à la place de la langue africaine (ce qui est, rappelons-le, une manière seulement de concevoir le bilinguisme) est celle des compétences minimales requises pour suivre avec profit un enseignement dans la langue, pour éviter une perte de sens, d'intérêt, une régression au plan cognitif quand on abandonne un médium dans lequel on est à même de comprendre/produire des messages riches/complexes pour une langue dans laquelle les degrés de compétences moins forts ne permettent pas toujours de continuer à travailler, dans les premiers temps du moins, au même degré de difficulté.

Or, la plupart du temps, on élabore des modèles d'enseignement bilingues de manière générale, un peu théorique, et on décide sans tenir compte de la réalité des aptitudes des élèves qu'au bout de deux, trois ou quatre ans d'enseignement de la L2 comme matière, les élèves seront aptes à suivre des enseignements donnés dans cette langue. Mais qu'en sait-on ?

La plupart des études sur cette question indiquent qu'il faut prévoir une instruction efficace dans la L1 d'au moins quatre à six ans accompagné d'un enseignement de la L2 comme matière et que c'est seulement après cinq à sept ans de pratique de cette L2 que les enfants atteignent un niveau suffisant pour réaliser dans cette langue des apprentissages non linguistiques. De toute évidence, ces résultats vont à l'encontre des systèmes transitionnels précoces.

Le rapport Sénégal soulève cette question mais c'est pour y répondre de manière beaucoup plus optimiste, à partir d'un test sommaire de compétences mené dans une classe de CE1 et qui semble confirmer que les élèves ont, dès ce niveau, les aptitudes suffisantes pour suivre un enseignement en français. Le fait que le français relaie la L1 est justifié par des raisons de prudence, les langues sénégalaises étant jugées trop peu équipées, instrumentalisées, pour permettre l'enseignement de toutes les disciplines à tous les niveaux du cycle fondamental. Il est toutefois fait mention de pistes d'amélioration, signe que tout ne se déroule pas de manière aussi simple : ainsi est-il préconisé que, dès la fin du CP, les activités de numération, mesures, géométrie soient menées conjointement en langues nationales et en français, pour préparer de manière douce la transition vers le CE en français.

Le rapport Niger est moins optimiste sur cette question du « relais » et rappelle que les observations des différentes expériences menées dans ce pays soulignent le fait que les acquis scolaires réalisés pendant les premières années en langue nationale ne sont pas par la suite confirmés en français, un constat qui montre la nécessité de suivre de très près le moment du changement de médium.

Des difficultés sont également notées dans les écoles satellites du Burkina Faso lors de la transition vers le français au cours de la 3e année, ce qui ralentit le processus d'enseignement et entraine des recours assez fréquents aux LN. Cette situation crée un décalage entre le curriculum officiel et le curriculum réel. C'est dans le privé, à Ouagadougou, que cette difficulté n'a pas été observée, probablement parce que les enfants ont également le français, en plus de la LN, comme langue d'usage hors de l'école.

Si l'on fait le bilan des expériences des pays où les langues nationales sont utilisées comme médium on à affaire le plus souvent à des systèmes transitionnels relativement précoces, le français étant fréquemment utilisé comme médium en 4e année, et souvent dès la 3e année du fondamental.

Pourtant, les promoteurs de ces expériences ont souvent conscience qu'il faudrait maintenir la langue africaine dans le rôle de médium plus longtemps, voire jusqu'à la fin du fondamental, en partage avec le français (voir ici-même la section 8, sur les évaluations comparées des acquisitions scolaires). C'est le cas au Burkina Faso. Mais, si l'on analyse le cas de ce pays, la raison de la régression drastique de

la L1 à partir de la 4e année tient au fait qu'à partir de ce niveau les élèves utilisent les mêmes documents (entièrement en français) que ceux du classique. L'explication tient au fait que les langues nationales et les matières dans ces langues n'étant pas évaluées aux examens officiels, il est indispensable d'assurer la bonne maîtrise du français pour réussir. Les langues nationales restent seulement dans le système comme matière. Alors que le modèle visé est un bilinguisme additif, le non-respect des volumes horaires requis, des proportions des deux langues, empêche que l'on puisse le qualifier de tel.

Constat analogue au Niger : les EBP qui ont fonctionné jusqu'en 2001, visaient à préparer les outils de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger sur la base de la loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), assignant aux langues nationales la fonction de médium d'enseignement exclusif au cours du cycle primaire, cette disposition remettant en cause tous les matériels produits dans le cadre des écoles expérimentales (EE). Mais aucune école bilingue pilote n'a réussi à fonctionner en langue nationale tout au long des six années de scolarisation du cycle primaire, faute de moyens.

Les enseignements de l'expérience des pays ayant mis en place plusieurs modèles de bilinguisme amènent à préconiser le choix de modèles de bilinguisme additif, impliquant notamment le maintien de la langue d'instruction tout au long du cursus et pour un volume horaire plus important que ce qui est pratiqué actuellement, avec une attention accordée aux deux langues : un modèle qui rend nécessaire que le français soit parallèlement enseigné très tôt comme matière, avec un horaire conséquent.

4.1.2. Répartition des médiums selon les disciplines

Le Bénin a choisi d'enseigner deux matières du fondamental en langues nationales, l'éducation sociale et l'éducation artistique, et encore pas de manière exclusive, le français ayant également droit de cité pour enseigner ces matières.

Que s'agit-il d'enseigner au juste ? Le programme d'étude de l'éducation sociale montre qu'il s'agit de compter dans la langue maternelle, de pratiquer contes et devinettes, de lire quelques textes dans sa langue maternelle. Les objectifs sont relativement limités et parfois même un peu incohérents : ainsi, en classe de CM1 et de CM2, une des activités proposée consiste à traduire dans sa langue maternelle des écrits en français. On peut se demander en quoi cette traduction d'écrits français participe effectivement à une « éducation sociale ». Si l'on reconnaît que les autres activités contribuent à ancrer l'enfant dans sa culture, celle-ci entre difficilement dans ces préoccupations… Pour ce qui est de l'éducation artistique, c'est dans les cours de chant que les langues nationales trouvent leur place. Au Bénin, la répartition du rôle de médium entre langues nationales et français ne laisse donc que peu de place aux premières. Leur part est à ce point réduite que, même pour les deux disciplines où leur usage est prévu, on note chez les enseignants, mal à l'aise à l'égard de l'utilisation des langues béninoises, des comportements « puristes », d'exclusion vis-à-vis des langues nationales au profit du français, un en-

seignant pouvant déclarer à ses élèves qu'il ne faut pas « parler cette langue là à l'école ».

Il est fréquent que la distribution des médiums d'enseignement réserve au français les disciplines scientifiques. C'est par exemple le cas dans le schéma bilingue que le Niger envisage de diffuser à l'avenir, à partir de la 4e année ; c'est aussi le cas au Mali à partir de la 3e année du curriculum, soit après une année d'étude du français comme matière.

Situation analogue au Burkina Faso où, sans entrer dans la diversité des modèles, les langues nationales sont utilisées en deuxième année pour l'enseignement de l'histoire, de la géographie, et de la grammaire de la langue dans la langue ; cela se poursuit en 3e année, sauf pour ce qui est de la grammaire de la langue dans la langue, qui est remplacée par la grammaire du français expliquée en langue nationale et poursuivie en français avec les exercices. Le français est donc à partir de la 3e année médium pour les matières scientifiques et prend toute la place à partir de la 4e année.

Dans les systèmes transitionnels que les rapports pays présentent, les apprentissages premiers (lecture, écriture, numération, calcul) s'opèrent en L1 et au travers (Mali notamment) des contes traditionnels. Les matières relevant des sciences Humaines sont celles qui sont les plus longtemps enseignées en L1, du fait de l'enracinement de l'enfant dans le milieu, sujet des apprentissages, des supports disponibles (manuels pour ces matières non disponibles en français la plupart du temps, lexique des *realia* dans les LN, etc.). Les matières scientifiques sont celles qui sont les plus rapidement enseignées en français, ce qui devrait interroger les didacticiens de la langue ainsi que ceux des sciences : les compétences linguistiques sont-elles suffisantes pour permettre un niveau de compréhension/production nécessaire à la résolution de problèmes scientifiques ? L'enseignement des sciences qui, à ce niveau, repose pour une large part sur l'observation du milieu, ne pourrait-il pas bénéficier des pratiques scientifiques endogènes ?

Alors que l'argument de la déficience des langues africaines du point de vue de leur instrumentation scientifique est généralement mis en avant pour prôner le passage précoce à un enseignement des sciences en français (lequel peut pourtant être aisément surmonté par un recours à l'emprunt, pour peu qu'on n'ait pas une attitude de purisme en L1), on prend peu souvent en considération le déficit de compétences de l'élève en L2 par rapport à la L1, alors même que cela peut être une source de difficultés considérables.

4.2. Langues d'enseignement et pratiques pédagogiques

On rappellera pour mémoire que le projet de la pédagogie convergente, mise en œuvre à partir de 1984 au Mali, cherchait à rapprocher les conditions d'apprentissage de la L2 (français) de celles de la L1 (par bain de langue et pratiques communicatives), et travaillait déjà sur la manière dont les pratiques pédagogiques pouvaient avoir une influence sur l'apprentissage des langues. Il est inté-

ressant, dans notre étude, de voir également si l'utilisation de la L1 ou du français comme médium a un impact au niveau des pratiques pédagogiques. Le changement de médium s'accompagne-t-il d'un changement de la relation didactique entre le maître, les élèves et le savoir ?

On peut en effet émettre l'hypothèse que l'enseignement/apprentissage dans la langue de l'apprenant sera moins transmissif qu'en langue française. En effet, dans le premier cas, l'élève dispose de moyens linguistiques assez développés pour tenir des conduites verbales assez complexes : interroger, tenir des raisonnements hypothético-déductifs, formuler des hypothèses ; il est capable, dans sa langue, d'entrer en dialogue avec ses camarades de classe à propos des apprentissages. En français, en revanche, dans les premières années, le fait qu'il soit en train d'apprendre cette langue dans ses rudiments linguistiques et communicatifs risque de limiter les interactions avec l'enseignant à quelques réponses à des questions fermées et d'interdire toute interaction avec les autres élèves. On peut donc penser qu'un enseignement en français favorisera une pédagogie transmissive, où le maître joue un rôle dominant, dirige les échanges, distribue la parole, est au centre du circuit de communication ; à l'inverse, on peut penser qu'un enseignement dans la langue des apprenants permet la mise en place d'une pédagogie plus constructiviste, avec des réseaux de communication ouverts entre élèves, avec des élèves qui ne sont pas cantonnés à des réponses à des questions fermées, mais qui sont dans des conduites verbales plus complexes autour des objets d'apprentissage.

La tendance observée dans les différents rapports pays est bien à un enseignement très transmissif quand il est donné en français. Il n'y a là rien d'étonnant compte tenu des compétences linguistiques réduites des élèves.

Néanmoins, l'enseignement donné en langues nationales ne diffère pas fondamentalement de ce modèle. Ainsi, au Burkina Faso, les observations faites indiquent qu'en règle générale, aussi bien en école bilingue qu'en école satellite, ce sont les enseignants qui posent les questions lors des activités et que les élèves se contentent bien souvent d'y répondre et ce, quelle que soit la discipline enseignée [20]. L'activité de l'élève se résume souvent à réciter et répéter les règles ou les exemples. C'est cette tendance à la répétition par plusieurs élèves successivement qui donne une part plus importante au temps de parole des élèves, comparativement au temps de parole de l'enseignant. Ces différents constats confèrent donc aux méthodes d'enseignement/apprentissage leur caractère transmissif, d'autant plus que, la plupart du temps, le maître donne d'abord la règle que les élèves appliquent et il n'y a en général qu'une seule bonne réponse aux questions posées.

Le Sénégal présente un bilan similaire. En langue nationale comme en français, le modèle est globalement transmissif, même si le maître s'efforce d'employer des méthodes actives sollicitant davantage la participation des élèves. La différence entre les séances en langues nationales et en français tient dans le fait que le

[20] La même observation a été faite par Ingen (2005 : 82), qui comparait les écoles bilingues et les écoles classiques.

maître, dans le cours en français, procède systématiquement à des traductions en langue nationale, ou fait de l'alternance codique pour expliquer des passages difficiles ou pour faire des récapitulations. Un tel phénomène n'est pas observé lors des leçons de/en langue nationale, car, le maître et les élèves partageant la même langue, l'interaction est facilitée. Ce que l'on peut tirer comme enseignement du cas sénégalais, c'est que la gestion du cours est facilitée par le recours aux langues nationales mais que le modèle pédagogique n'est pas forcément si différent selon que l'on enseigne en français ou dans les langues sénégalaises.

Le rapport du Burundi fait le même constat de méthodes d'enseignement/apprentissage majoritairement transmissives. Que ce soit en kirundi ou en français, la part des échanges entre élèves est très faible, la parole revient toujours à l'enseignant. La cause pointée est la tradition pédagogique fortement ancrée dans les pratiques enseignantes, que ne parviennent pas à bousculer quelques rares initiatives en faveur de méthodes constructivistes.

Au Niger, la méthodologie d'enseignement des écoles expérimentales, dite de l'étude du milieu, même si elle n'est jamais appliquée de manière stricte et entière, instaure une ambiance participative dans la classe et permet aux auteurs du rapport de conclure que, même si les enseignements restent de type transmissif et que les élèves n'interrogent jamais les enseignants ni ne communiquent entre eux, les élèves sont épanouis, participent plus et comprennent mieux le contenu des enseignements.

Au Burkina Faso également, le modèle pédagogique dominant ne diffère pas selon les langues d'enseignement, mais des efforts sont faits pour tendre vers des approches constructivistes, surtout en langue nationale. C'est ainsi que l'on note des interactions entre élèves, dont des jeux de rôle en langage dans les écoles bilingues, et des occasions où les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations notamment en grammaire de la langue dans la langue et en géométrie. Ils sont ainsi amenés à réinvestir les règles dégagées [21]. La tendance pédagogique observée devient plus constructiviste que transmissive, surtout quand ces deux matières sont enseignées en LN (grammaire et géométrie).

En guise de résumé sur ce point, force est de conclure que le recours aux langues nationales n'est sans doute pas optimisé, faute de pratiques pédagogiques qui permettraient de tirer tout le parti possible du fait que la langue d'enseignement est connue des élèves.

La cause en est, certains rapports le pointent, un manque de formation des enseignants, qui reproduisent, faute de modèles plus performants, les modèles classiques d'enseignement, ceux que l'on retrouve dans les classes où le français est médium parce qu'ils permettent, avec peu de moyens linguistiques, de faire avancer la leçon : séquence « question-réponse-validation » pour ce qui est du format de la communication, modèle « j'apprends – j'applique » du point de vue de la

[21] La méthodologie du langage en première année dans les écoles bilingues prévoit un créneau d'expression guidée au premier trimestre et d'expression libre à partir du deuxième trimestre

construction des connaissances. La majorité des enseignants, si l'on en croit le rapport Niger, ont du mal à distinguer l'école bilingue de l'école traditionnelle et utilisent la langue nationale pour « faire comprendre » à l'élève ce qui n'est pas passé en français ; le cas est aussi relevé au Sénégal, le maître procédant de façon systématique à des traductions en langue nationale pour expliquer des passages difficiles, alors que dans les cours en wolof, seule cette langue est utilisée.

La langue nationale, « tremplin » vers le français dans un système fortement transitionnel, joue également le rôle de béquille…

En tout état de cause, il faudrait promouvoir au niveau de la formation des maîtres, et cela est valable aussi bien pour l'enseignement classique que pour l'enseignement bilingue, des pratiques de classe et des méthodes d'enseignement autres que transmissives, et inscrire la nécessaire évolution de ces pratiques dans le cadre des réformes curriculaires.

4.3. Liens entre les apprentissages des langues africaines et les apprentissages du français

Il est intéressant aussi de chercher à savoir si des liens sont établis entre les compétences construites dans les différentes langues, avec possibilité de transferts, ou si les enseignements des langues nationales et du français sont cloisonnés, traités séparément.

Au niveau des représentations, il semble que les enseignants soient convaincus qu'il existe une forte relation entre les apprentissages en langues nationales et en français, tant pour ce qui est des compétences écrites (lecture, écriture) qu'orales. C'est du moins ce qui ressort, et de manière très nette, d'un questionnaire administré auprès d'une centaine d'enseignants béninois. Interrogés par ailleurs sur le fait s'ils font ou non ces liens dans la classe avec/pour leurs élèves, ils sont même 79 % à répondre par l'affirmative.

Le modèle PROPELCA, du Cameroun, prévoit de mettre en place, à partir de la classe 2, des activités pour que les apprenants réfléchissent à leurs erreurs à partir des différences entre les langues, en recourant, au besoin, à des traductions d'une langue à l'autre.

Dans les pratiques, ces liens sont loin d'être évidents. Ainsi, au Bénin, les enseignants qui pourtant se déclarent conscients de l'importance de ces liens, souffrent d'un déficit de formation qui les rend incapables de mettre en œuvre les parties du programme consacrées à la réflexion sur le fonctionnement linguistique de la langue nationale. Ils préfèrent en rester dès lors à l'enseignement dans la langue, sans passer à un enseignement de la langue, et sont incapables de faire construire aux élèves des relations entre les langues qu'ils apprennent.

La méthodologie d'enseignement du français utilisée aujourd'hui au Bénin, la réponse active non verbale (RANV) – méthodologie de type comportementaliste (fondée en partie sur l'imitation et le stimulus) –, ne tient pas compte des acquis en langue nationale (c'est-à-dire, en langue maternelle des enfants) et est inadaptée

aux contextes multilingues. Elle ne permet ni de créer une base de répertoire linguistique en français ni de favoriser le transfert des compétences acquises en langue maternelle. Si, comme il est prévu, les langues nationales sont introduites à l'avenir dans le primaire, cette phase RANV n'aura plus lieu d'être, car les langues nationales acquérant un statut à l'école pourront servir de langues d'appui, d'étayage dans l'apprentissage du français (par exemple, pour vérifier la compréhension).

Au Niger, l'observation des cours montre que les deux langues sont mêlées sans qu'on ne puisse de façon formelle dénicher une articulation consciente entre les deux langues en vue de développer des apprentissages convergents. Enseignants et élèves recourent aux deux langues indifféremment ; les apprentissages se font parallèlement dans les deux langues, mais sans lien explicite.

Les grilles d'observation de classe du Sénégal mettent en évidence le fait que c'est l'aspect communicatif des langues qui l'emporte nettement. Là aussi, faute d'une étude des fonctionnements des systèmes, peu de liens entre les langues sont effectués.

La situation est quelque peu différente au Burkina Faso, où la comparaison des langues est quelquefois utilisée pour « dénouer certaines situations difficiles pour les élèves ». Les écoles bilingues et les centres *Banma Nuara* (CBN) s'appuient à leur manière sur les acquis en langues nationales et attribuent la possibilité de raccourcir la scolarité d'un an à cette pratique, jugée donc positivement et que nous reprenons. Dans les écoles bilingues, l'enseignement du français écrit en 2e année prend appui sur l'alphabétisation initiale en langue nationale en 1re année. Ainsi on n'enseigne plus les lettres de l'alphabet qui sont communs au français et à la langue nationale. On se concentre plutôt sur les symboles nouveaux et spécifiques au français (*q, x*,), ainsi que sur les conventions orthographiques propres au français (digrammes et trigrammes du genre *gn, ph, ch, un,* o*i, ein, ill*, terminaisons muettes telles que *-ent* dans les verbes, etc.). En fin de 2e année, l'élève peut lire en français les documents de CP2 ou de CE1 bien qu'il soit encore à sa première année de français écrit.

L'enseignement de la grammaire du français en 3e année prend également appui sur l'enseignement de la grammaire de la langue nationale en langue nationale en 2e année ; des phénomènes tels que les distinctions de genre, les accords entre sujet et verbe, la conjugaison, etc. sont expliqués en langue nationale avant les exercices d'application en français.

De manière générale donc, les pratiques burkinabè mises à part, l'instauration de systèmes bilingues ne s'accompagne pas d'une réflexion didactique sur la manière d'enseigner les deux langues en interaction. Qu'on l'appelle didactique intégrée ou didactique convergente, l'approche visant à optimiser la présence des deux langues dans le système plutôt qu'à les traiter de manière toujours séparée n'est pas encore à l'ordre du jour.

La réflexion didactique sur l'enseignement des langues dans un système bilingue devrait faire l'objet d'approfondissements théoriques, et entrer dans la formation des maîtres.

4.4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe

La question du médium a été traitée, tout comme celle des rapports entre les compétences en L1 et L2. Reste à voir si et comment les deux langues jouent un rôle dans la gestion des interactions scolaires, un point qui a déjà été évoqué de manière allusive à propos des pratiques pédagogiques.

On remarque à la lecture des rapports que la mise en place de systèmes bilingues n'empêche pas que des discours d'ostracisme à l'encontre des langues nationales continuent à être tenus en classe. Le rapport du Sénégal témoigne de la réaction d'un inspecteur recommandant l'instauration du symbole en classe, pour limiter les recours à la langue nationale et préserver une sorte de pureté du français. Au Bénin, dans des cours d'Éducation sociale, un enseignant demande à un élève de répondre en français alors que l'usage de la langue nationale est bien prévu pour cette matière. Les habitudes ont la vie dure… Même impression de purisme rapportée au Burundi, où il semble que le recours à l'autre langue est mieux toléré en anglais et en kiswahili qu'en français et en kirundi. Peut-être cela est-il dû à un bilinguisme conflictuel qui ne dit pas son nom, ou à une représentation hypernormative du français dont les traces sont perceptibles dans d'autres comportements (référence croissante à la norme française en remplacement de la norme belge).

On remarque comme stratégie le recours à la traduction en langue béninoise quand les élèves ne comprennent pas en français. Les visites dans certaines classes des CI et des CP ont montré que les enseignants expliquaient à plusieurs reprises les expressions en français et les reprenaient soit dans une langue béninoise, soit en les faisant suivre d'une explication courte en langue(s) nationale(s) béninoise(s) lorsque c'est nécessaire. Cette situation prédomine dans les écoles des zones rurales visitées.

« J'ai utilisé le fon et le français parce qu'il faut s'exprimer en français, après traduire en fon (dans la langue locale). »

C'est aussi le recours à la langue béninoise, qui est vu comme un pis-aller.

« Les difficultés d'expression que nous avons notées sont : les enfants n'arrivent pas à saisir le français, donc nous sommes obligés de leur faire parler les deux langues. »

Pourtant, dans la classe la gestion des langues 1 et 2 est un élément qui pourrait être optimisé et qui pourrait entrer dans les cursus de formation (voir section 6 du présent rapport).

Une didactisation de l'utilisation des deux langues permettrait de sortir du tout ou rien. Important pour les pays qui ne réunissent pas les conditions (politiques, linguistiques, formateurs, etc.) ; plutôt qu'un déni de réalité (car les L1 sont dans les

classes), mieux vaudrait didactiser leur place dans la construction des savoirs, même dans des systèmes qui continueraient à garder le français comme médium.

5. L'instrumentation des langues nationales et la production des supports didactiques

L'utilisation scolaire des langues suppose un équipement minimum et la présence d'écrits exploités pédagogiquement.

5.1. Analyse des tableaux fournis par les rapports

Les rapports fournissent des données sur les langues des différents pays, avec un accent particulier sur celles qui sont déjà utilisées dans des dispositifs bilingues. On trouve des indications quantitatives :

- nombre de locuteurs et/ou pourcentage par rapport à la population totale : cette donnée rejoint le critère quantitatif que nous avons dégagé dans la partie sur les choix ;

- nombre de manuels existant pour l'enseignement de cette langue et matières concernées.

Mais aussi qualitatives :

- véhicularité : l'idéal est certes d'être au plus près des langues des apprenants, celles-ci pouvant ne jouer qu'un rôle strictement vernaculaire, intragroupe. Il est toutefois intéressant de disposer de données sur une possible véhicularité, cet aspect pouvant représenter un atout au moment de décider d'introduire ou non des langues dans le système éducatif ;

- transcription : on sait qu'au Sénégal, le fait qu'une langue soit codifiée, transcrite, est une condition pour qu'elle soit reconnue langue nationale. C'est également une sorte de minimum linguistique pour une utilisation scolaire éventuelle.

- utilisation scolaire effective : on trouve là des indications sur le statut – matière ou médium – des langues dans les systèmes éducatifs.

Ce tableau fournit rapidement un tableau de bord des langues des différents pays (en ce qui concerne le Cameroun, toutes ne sont évidemment pas présentées) et de leur aptitude à entrer plus ou moins rapidement dans des usages scolaires. Il fournit des indications sur le chemin à parcourir ou les points à renforcer entre le moment de la décision d'introduire une langue et celui où elle sera effectivement utilisée. Il peut éclairer les choix dont il est question au point 2 de ce rapport.

5.2. Supports d'enseignement : manuels de l'élève, guides du maître

Un accent particulier a été mis sur la question de la présence de matériel pédagogique disponible pour l'enseignement de/dans les langues nationales.

Cet aspect est particulièrement important compte tenu du faible niveau de formation des maîtres et du peu de ressources dont ils disposent pour créer par eux-mêmes des supports d'enseignement. On sait que le manuel est un outil d'autoformation des maîtres et qu'il est notamment une excellente interface entre l'enseignant et le curriculum, souvent trop difficile d'accès. On connaît l'importance des manuels pour les parents, qui peuvent voir ce que font leurs enfants et suivre leur parcours scolaire. L'existence de manuels, enfin, contribue à la légitimation de l'enseignement donné dans une langue, surtout si celle-ci n'a pas de tradition scolaire établie.

Dans une optique de scolarisation bi/plurilingue, la question des manuels est évidemment cruciale : les supports doivent, pour des raisons d'équité, être disponibles dans les différentes langues utilisées par le système, ce qui suppose des compétences au niveau des équipes de concepteurs (compétences en langue, en didactique de cette langue, en conception de manuels) et au niveau de l'édition scolaire locale. Le Mali a lancé, en 2005, la généralisation de son curriculum bi/plurilingue pour l'enseignement fondamental sans que les maîtres ne disposent de manuels pour les matières essentielles : langue nationale (lecture/écriture) et mathématiques. Ils ne disposent pas non plus de la version en langue nationale du curriculum, alors que cette traduction avait été prévue. Cette absence a créé des difficultés dans la mise en œuvre de la réforme et découragé certains enseignants préférant retourner au système dit classique (français médium) où les apprentissages fondamentaux pourront s'appuyer sur des manuels qui proposent, outre des supports d'apprentissage, une progression (les mêmes conséquences sont rapportées pour l'expérience sénégalaise). Pourtant, à Bamako, dès juin 2004, un cahier des charges avait été rédigé pour lancer, via un appel d'offres international, la conception de manuels disponibles à la rentrée 2005. Il avait été prévu de constituer des lots associant des langues majoritaires (tirages importants) et minoritaires, afin que ces dernières ne soient pas laissées pour compte. Mais l'appel d'offres n'a pas été lancé par le ministère et la rentrée 2005 s'est faite avec le curriculum pour seul viatique pédagogique.

La conception de manuels pose des problèmes au système éducatif, car elle suppose qu'en amont des choix aient été faits, notamment en ce qui concerne la variété linguistique enseignée (dans le cas d'une langue présentant des variantes dialectales) et le système de transcription choisi, quand bien souvent les administrations préfèrent rester peu précises sur ces points. On est amené à choisir une réalité linguistique qui sera présentée sous une forme particulière à l'ensemble d'une communauté linguistique. Le rapport Sénégal montre pour le cas du diola que la variété choisie, diola fogny, pose des problèmes aux locuteurs d'autres variétés, qui ne s'y retrouvent pas.

Autre question qui doit avoir été tranchée avant de réaliser les manuels, celle du médium d'enseignement : les curriculums ne peuvent plus laisser à l'appréciation des maîtres la répartition entre français et langue nationale. Le manuel va proposer des supports dans une langue ou dans l'autre, voire dans les deux : en tout cas, il prendra position sur la question de la langue d'enseignement de manière plus nette que ce n'est le cas aujourd'hui, passé les deux premières années des parcours, quand commence à se poser la question du partage du rôle de médium.

L'examen des rapports pays montre que l'on trouve la plupart du temps des supports pour l'enseignement des/dans les langues nationales, mais rarement en nombre suffisant. Le Burundi rapporte que l'insuffisance du nombre de manuels entraîne des retards d'une dizaine de minutes au début des cours, les élèves devant aller chercher des livres dans les classes parallèles ou à la bibliothèque. Au Burkina Faso, dans l'enseignement public, on signale que des manuels en langues nationales font parfois défaut : tantôt c'est le nombre d'exemplaires qui est en question, tantôt la qualité de vieilles dotations, avec des livres chiffonnés. Il faut alors se mettre à plusieurs sur un ouvrage ou faire des copies de pages. Les manuels sont même inexistants pour certaines disciplines ou certains niveaux (CM).

Au Sénégal, des observations de classe montrent que les manuels font défaut en wolof en géographie et de manière générale qu'ils ne sont pas disponibles aux niveaux CM1 et CM2 ; en outre, quand les manuels existent, ils ne sont malheureusement pas employés correctement par manque de formation adéquate et d'encadrement des enseignants. Autre problème : remis par les inspecteurs, les manuels arrivent parfois trop tard, au moment où les élèves ont terminé leur année. On rapporte également que les textes en langues nationales contiennent beaucoup d'erreurs de transcription. D'où la nécessité d'améliorer la qualité et le processus de conception de ces supports.

Le Niger a sollicité et obtenu de ses partenaires bilatéraux et multilatéraux un appui qui a permis au fil des années de confectionner des ouvrages à l'intention des élèves et des maîtres de l'éducation bilingue. Les supports d'enseignement du cycle de base 1 sont repartis en trois catégories d'ouvrages constituant les référents officiels pour les écoles traditionnelles et bilingues : les manuels des élèves, les guides à l'intention des enseignants et les outils de référence que sont les dictionnaires, les lexiques, les traités de grammaire, etc.

Ces livres qui relèvent des programmes officiels introduits dans l'enseignement primaire en 1987 marquent un tournant décisif dans la rénovation du système nigérien. Ces programmes sont usuellement désignés « nouveaux programmes », avec une forte inspiration des réalités locales et dans l'optique d'une pédagogie active. Des efforts importants ont donc été fournis par les différents intervenants en vue de rendre les écoles bilingues au même niveau d'équipement que leurs homologues traditionnelles. Tout se joue au niveau des trois premiers niveaux d'enseignement (CI, CP et CE1), lieu de clivage entre les deux types d'écoles, car, à partir de la 4e année, c'est pratiquement le même matériel qui est partout utilisé. En théorie, la langue nationale continue à être enseignée comme matière de la 4e à la 6e année, mais, dans la pratique, très rares sont les écoles qui observent cette

disposition et, faute de matériel didactique disponible, on revient à un système classique. Les premiers niveaux sont bien équipés, en manuels, pour les matières fondamentales ; en revanche, les disciplines d'appoint sont peu représentées et pour les derniers niveaux, les manuels restent parfois à produire, dans une situation générale qui s'améliore chaque année.

Il reste à se demander si, quand des ouvrages existent en langues nationales, ils reflètent le caractère bi/plurilingue de l'enseignement. Prennent-ils en compte le fait que deux langues sont enseignées ?

La réponse est le plus souvent négative même si, dans certains pays, les supports didactiques commencent à explorer cette voie.

Si l'on veut illustrer le premier aspect, négatif, de ce constat, on peut s'appuyer sur le cas du Bénin où les enseignants, interrogés sur le fait que les manuels et supports reflètent le caractère plurilingue l'enseignement, sont 65 % à répondre par la négative. Au Sénégal, les textes des manuels en langues nationales ne sont que des traductions des textes en français (à l'exception des pages récréatives : mots croisés, devinettes, charades, proverbes) et ne tiennent pas compte de ceux appartenant à la culture des apprenants. Les manuels de lecture en français et en langues nationales partagent les mêmes thèmes et les mêmes progressions relevant du vécu quotidien de l'enfant sénégalais. La méthode adoptée est la même en français et en langue nationale. Il s'agit de la méthode mixte à point de départ global. Elle réunit la méthode globale et la méthode syllabique et part de la phrase au mot, puis du mot à la phrase. Une différence est introduite au niveau des mots étudiés, qui diffèrent puisque leur choix dépend des sons à étudier.

Au Niger également, les matériels produits pour les trois premières années bilingues sont des traductions en langues nationales, avec au besoin quelques réadaptations, des livres relevant des nouveaux programmes écrits en français.

Mais quelques illustrations de démarches « intégrées » ou « convergentes » commencent à exister : ainsi, au Burkina Faso, le manuel de la grammaire de la langue dans la langue est un éveil à la langue, qui donne à l'enfant le métalangage essentiel pour parler de sa langue (nom, pronom, verbe, adjectif, adverbe, postposition, singulier, pluriel, classe nominale, phrase assertive, interrogative…), ainsi que les articulations essentielles d'une phrase (sujet, verbe, complément, etc.). En 3e année, ce métalangage appris dans la langue nationale est ensuite utilisé pour expliquer le fonctionnement du français en faisant ressortir aussi bien les ressemblances que les différences, comme par exemple la distinction masculin/féminin, la conjugaison verbale, les modifications dans l'ordre des mots dans la phrase, etc.

Les rapports apportent des pistes intéressantes pour la production de matériaux didactiques.

Le rapport Burkina Faso rappelle que le manuel n'est pas le seul support possible des apprentissages. Il regrette que nulle part n'ait été observé l'usage de supports authentiques (journaux, chansons, etc.) pour l'enseignement/apprentissage alors même que, pour certaines langues du moins, ceux-ci sont disponibles dans l'environnement des élèves. Le rapport suggère que cette possibilité fasse partie

de la formation des enseignants, qui devraient être encouragés à innover davantage en la matière. C'est le même constat, en des termes très voisins, qui est fait pour le Burundi où une formation à l'usage des documents authentiques s'impose, d'autant plus que l'environnement socioculturel fournit également des outils didactiques riches et motivants tant en kirundi qu'en français (chansons, discours politiques, images, etc.).

Au Cameroun, moins avancé sur ces questions que les autres pays, il est souhaité qu'une politique d'élaboration des manuels didactiques tenant compte des spécificités culturelles des différentes communautés se mette en place, avec des équipes pluridisciplinaires.

Enfin, et pour terminer avec cette question, il est à noter que l'utilisation de langues nationales s'accompagne d'un renforcement de capacités dans le domaine de l'édition. Ainsi, au Burkina Faso, pour les écoles bilingues, des équipes linguistiques préparent les supports d'enseignement et un mécanisme d'édition de manuels scolaires a été mis en place par l'OSEO, appuyé par l'association ÉLAN Développement. Au Burundi, les manuels du primaire ont été conçus par le BER, tandis que ceux du secondaire, en français, sont importés.

La faiblesse des compétences effectivement mobilisables dans les ministères sur le volet matériel didactique amène à formuler le souhait de la constitution d'équipes ministérielles stables dédiées à cet aspect et articulée avec les équipes en charge des curriculums.

6. Recrutement et formation initiale et continue des enseignants intervenant dans les dispositifs bi/plurilingues

L'adoption de nouveaux curriculums dans la plupart des pays d'Afrique francophone suppose des changements de mode pédagogique et fait de la question de la formation des enseignants un enjeu fort pour la réussite des réformes et, au-delà, des systèmes. L'exigence de formation tient également à la complexité de la conduite de classe dans des situations de classes multigrades, de pédagogie des grands groupes, de pédagogie différenciée, d'approche par les compétences.

La formation à l'enseignement des/dans les langues africaines fait d'ores et déjà partie de ces enjeux dans les pays de l'étude LASCOLAF.

6.1. Formation initiale et recrutement

Les enseignants appelés à intervenir dans les enseignements en langue nationale sont le plus souvent locuteurs de cette langue, en tant que L1 ou que véhiculaire régional, mais il n'y a pas toujours de garantie sur ce plan. Dans un pays comme le Mali, très avancé sur le plan des langues nationales employées comme médium, la

maîtrise de la langue du milieu ne fait pas partie des conditions de recrutement. Selon les personnes consultées dans les Comités d'Action Pédagogique et les académies, lorsqu'un enseignant demande une mutation à l'intérieur de la circonscription pédagogique ou de l'académie, on essaie de tenir compte de son profil. Mais il n'y a aucune garantie quand l'enseignant est extérieur à l'académie.

La mise en place de procédures de recrutement déconcentrées, régionalisées, peut faciliter l'adéquation enseignants/langues.

Les rapports pays montrent que les maîtres ne sont pas toujours locuteurs de la langue dans laquelle ils sont appelés à enseigner et n'ont pas toujours – voire rarement si l'on met bout à bout les rapports pays – reçu de formation initiale pour dispenser ces enseignements.

C'est le cas au Bénin : tous les enseignants du préscolaire, niveau le plus concerné par les langues nationales, ont eu une formation générale au collège, où ils ont appris le français, mais cette formation ne les prédestinait pas au métier d'enseignant. Plus de la moitié des enseignants interrogés (ceux de la maternelle et ceux du primaire) n'ont pas reçu de formation initiale professionnelle dans les domaines de la pédagogie. Pas de préparation générale au métier, et donc *a fortiori* à l'enseignement bilingue. Au Bénin, la plupart des enseignants reçoivent des formations en cours d'emploi, en situation de classe. L'absence de formation initiale aboutit à ce que, interrogés, les maîtres s'estiment plus aptes à enseigner en français – langue pour laquelle ils ont, ne serait-ce qu'en tant qu'anciens élèves, des modèles – qu'en langue nationale.

Même cas au Sénégal : beaucoup de maîtres de l'enseignement bilingue (58 % d'après une enquête de 2004) sont des volontaires de l'éducation ou des maîtres communautaires, sans formation initiale ; les autres ne proviennent pas d'un cursus de formation initiale spécifique, différent de celui de leurs collègues des classes traditionnelles. Ils reçoivent cette formation initiale dans les EFI selon le même programme que tous les autres élèves-maîtres. Le profil requis pour entrer dans ces EFI correspond au BFEM. Cependant, nombreux sont les étudiants ayant échoué aux examens de première ou deuxième année d'université, et donc titulaires du bac voire du DUEL I, qui réussissent aux tests d'entrée. Nombreux sont également les personnels au profil douteux relevant de ce qu'il est convenu d'appeler le « quota sécuritaire », c'est-à-dire, qui sont recrutés sur simple recommandation d'une autorité administrative ou politique sans avoir passé les tests d'entrée.

Un examen des cursus futurs en EFI montre qu'il est prévu à l'avenir un programme autour de la compétence de base n° 5 « Gérer une classe bilingue ». La durée du module est de un mois.

Tableau 8 : Module « Gérer une classe bilingue » du futur cursus des écoles de formation des instituteurs du Sénégal

Paliers de compétence	Objectifs d'apprentissage	Contenus associés
Maîtriser la description d'une langue nationale avec le français	OA 1 : Lire et écrire une langue nationale	Alphabets Règles de lecture et d'écriture des mots
	OA 2 : Comparer la phonétique d'une langue nationale avec celle du français	Sons, graphèmes règles de combinaison des sons/phonèmes ; les interférences ; notions de phonétique articulatoire, phonétique corrective
	OA 3 : Comparer la morphologie d'une langue avec celle du français	La phrase et ses constituants ; syntagme nominal, syntagme verbal
Maîtriser la didactique des langues maternelles et celle du français	OA 1 : Conduire une séquence d'enseignement/apprentissage selon les principes de la didactique des langues premières	Méthodes et techniques d'enseignement des langues maternelles
	OA 2 : Conduire une séquence d'enseignement/apprentissage selon les principes de la didactique du français langue seconde	Méthodes et techniques d'enseignement des langues secondes

Les contenus sont à la fois linguistiques, avec une intéressante optique comparative, et didactiques, avec une distinction langue première/langue seconde.

Dans les faits, ce futur (hypothétique ?) curriculum de formation pourrait bien être réduit à un seul objectif d'apprentissage, « lire et écrire une langue nationale ». Aucun dispositif de renforcement des compétences des enseignants en langues nationales n'est prévu.

Au Burundi, les instituteurs du primaire sont formés dans des écoles normales qui préparent plus de 75 % des enseignants qualifiés. Cette qualification est cependant à relativiser, car les élèves qui y sont orientés après quatre ans d'études secondaires ont généralement un niveau bas. Le PSDEF prévoit que la part des ENI burundaises dans le recrutement d'instituteurs devrait baisser au profit des lycées pédagogiques, moins chers ; une mesure qui permettrait de recruter suffisamment d'instituteurs pour faire face aux besoins.

Au Mali, alors même que le pays est engagé dans l'implantation de son nouveau curriculum, bilingue depuis 2005, une grande partie des enseignants, ceux de la SARPE, ont une formation initiale très courte. Ceux des écoles communautaires

n'ont pas eu de formation initiale, sauf s'ils sont passés par les IFM. En effet, au Mali, les IFM accueillent des sortants du secondaire pour les former en trois années, sans que ceux-ci ensuite ne deviennent fonctionnaires. Ils trouvent à s'employer directement auprès des communes comme maîtres communautaires. On pourrait penser qu'ils reçoivent dans ces instituts une solide formation à l'enseignement bilingue, mais ce n'est pas encore le cas : la formation au curriculum n'étant pas encore prise en compte dans les IFM qui continuent à former les maîtres pour des classes classiques. Le hiatus est important entre la division des curriculums qui élabore, la direction générale qui implante les classes à curriculum et la division de la formation qui produit les curriculums de formation des enseignants. Toutefois, il devrait se combler dans un proche avenir, le curriculum de formation initiale des instituteurs en IFM étant en cours de production, sur financement AFD.

Au Niger, le niveau des enseignants intervenant dans les écoles bilingues est globalement satisfaisant en ce qui concerne leur oral en langues nationales, mais les compétences écrites sont nettement moins assurées. En revanche, les performances des maîtres en français laissent apparaître un niveau d'appropriation insuffisant à l'oral, qui contraste avec une pratique langagière ritualisée à l'écrit qui les rend plus rassurés.

De toute évidence, le niveau actuel de recrutement des enseignants est en cause dans ces déficits de compétence linguistique. Les enseignants du cycle de base 1 sont en général des sortants des ENI, recrutés avec le diplôme de BEPC et ayant une formation d'un an comportant une partie théorique et un stage sur le terrain. Cependant, depuis les années 2000, une nouvelle catégorie d'enseignants, appelés « volontaires » puis « contractuels », a vu le jour, constituée d'élèves de niveau troisième de CEG, avec ou sans le BEPC, recrutés et envoyés dans les écoles, souvent sans la moindre formation pédagogique : ils constituent plus de 80 % de l'ensemble.

Mais il faut accorder une attention particulière aux enseignants bilingues, qui bénéficient d'une formation spécifique, dont une partie peut être considérée comme « initiale » quand bien même elle s'adresse à des maîtres déjà en exercice.

En effet, la formation des enseignants bilingues s'inscrit dans un processus de qualification des enseignants déjà exerçant dans le système classique ou formés à cette fin en vue de les rendre aptes à tenir une classe bilingue. Elle s'articule essentiellement autour de trois domaines de compétences : l'alphabétisation dans une langue nationale, en fonction des régions du pays, la familiarisation avec une méthodologie d'enseignement bilingue et la mise en œuvre d'une pédagogie active qui permette à l'enfant d'être l'artisan de son propre apprentissage. Cette formation se fait en deux étapes principales : la formation dite « initiale » ou d'initiation à l'enseignement bilingue et la formation continue ponctuée en plusieurs sessions réparties au cours de l'année scolaire. La distinction entre formation initiale et formation d'initiation réside dans le fait que la première advient avant le premier emploi et la seconde en cours d'emploi mais avant l'accès à un enseignement bilingue.

En 1987, au début des écoles expérimentales, on accédait au dispositif de formation à l'issue d'un concours (20 reçus sur 400), neuf mois de formation théorique sur la transcription de la langue nationale, l'étude de la grammaire, une introduction à la linguistique, à la pédagogie de l'enseignement d'une langue maternelle et à l'enseignement des activités manuelles, suivis de deux mois de stage. La durée de formation est passée à trois mois en 1997, puis un mois, deux semaines et à présent une semaine seulement. Autant dire que le contenu s'est considérablement réduit : initiation à la transcription des langues nationales et à l'élaboration des fiches pédagogiques en langue et mathématiques, à tel point qu'on ne parle plus réellement de formation mais d'« imprégnation ».

Pour les enseignants nigériens du dispositif bilingue, la durée optimale de formation serait à situer entre 30 et 45 jours, avec un programme constitué de modules touchant de nombreux aspects de la didactique des disciplines et pas simplement la transcription.

Un point intéressant à noter, dans la stratégie nigérienne, est l'association des personnels d'encadrement aux formations d'initiation à l'enseignement bilingue. La FIEB est compartimentée en deux sections : l'une réservée aux enseignants et à leurs chefs d'établissement et l'autre aux encadreurs pédagogiques, conseillers et inspecteurs confondus. Pour chaque niveau d'introduction de l'enseignement bilingue atteint, l'enseignant responsable de la classe, son directeur, son conseiller pédagogique et l'inspecteur en charge de la circonscription pédagogique sont conviés à cette formation. Pour un enseignant formé la première année, trois autres acteurs sont touchés ; l'année suivante, un autre enseignant intègre le groupe et ainsi de suite jusqu'à la dernière année du cycle.

L'un des acquis notables de la formation d'initiation à l'enseignement bilingue est la production de modules de formation des enseignants dans les 5 langues principales et/ou en français, pour les niveaux de la 1re à la 3e année. Il n'est pas de région au Niger qui ne regorge d'enseignants formés pour l'enseignement bilingue, opérationnels ou en attente d'être utilisés. Mais faute de politique ardue de généralisation du bilinguisme, ce potentiel s'effrite progressivement : les uns sont soumis aux vicissitudes des affectations administratives et les autres progressivement poussés vers la retraite.

Enfin, le Niger a ouvert, en 2005, un nouveau dispositif de formation initiale qui témoigne de sa volonté de capitaliser les acquis et de les institutionnaliser, avec la création expérimentale de deux filières bilingues dans deux écoles normales d'instituteurs (Tahoua et Dosso), ce qui a amené à créer un cursus en pédagogie et didactique du bilinguisme. En 2008, ce sont cinq ENI qui accueillent ces filières bilingues, les cinq langues étant retenues en fonction de leur degré de véhicularité.

Tableau 9 : Répartition des formations en langue dans les ENI du Niger

ENI		fulfulde	kanuri	hausa	songhay-zarma	tamajaq	Total LN
1	Dosso	x			x		2
2	Maradi	x		x			2
3	Tahoua			x		x	2
4	Tillabéri				x	x	2
5	Zinder		x	x			2
Total		2	1	3	2	2	

Le Burkina Faso est, avec le Niger, le pays qui a le plus institutionnalisé cette formation initiale.

Alors que jusqu'en 2008, la formation des enseignants bilingues se faisait par la formation continue, elle se fait désormais dans les écoles de formation des maîtres (les ENEP) et les CFPP de l'Église catholique.

Les ENEP offrent des formations diplômantes d'une année incluant une partie théorique et une partie pratique sous la forme de stage. Les programmes des ENEP ont été revus en conséquence et la formation aux modules d'enseignement bilingue intégrée au curriculum. Ces modules sont une option qui prépare l'enseignant à l'affectation dans une école bilingue dans la langue de son choix.

L'Église catholique, qui a opté pour l'éducation bilingue dans ses écoles, a pris les mêmes mesures dans son CFPP de Ouagadougou [22].

On a vu que le Niger avait le souci de former, en même temps que les enseignants, les personnels d'encadrement. Cette volonté de former les cadres s'est traduite au Burkina Faso par le fait que les encadreurs pédagogiques – instituteurs principaux (IP), conseillers pédagogiques itinérants (CPI) et inspecteurs de l'enseignement primaire (IEPD) – reçoivent une formation spécifique à l'École normale supérieure de l'université de Koudougou. La durée de la formation est d'un an pour les élèves/IP et de deux ans pour les élèves/CPI et les élèves/IEPD. Les formations sont diplômantes.

Les modules de l'enseignement bilingue ont été introduits dans les programmes au cours de l'année académique 2007-2008. Ils comprennent :

- la transcription des langues nationales ;
- la formation à la didactique des disciplines de l'éducation bilingue ;

[22] La formation dans le CFPP est de deux ans au lieu d'un dans les ENEP.

- la formation aux terminologies spécifiques des disciplines enseignées en langues nationales ;

- l'introduction à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues (pour les élèves/CPI et les élèves/IEPD).

Au total, les modules d'enseignement bilingue représentent environ 20 % de la formation des IP, des CPI et IEPD.

Au Cameroun, c'est toujours pour le niveau secondaire que la formation des enseignants sinon à un bilinguisme du moins à un enseignement des langues nationales est la plus avancée. Les profils de sortie de l'École Normale Supérieure prévoient que chaque professeur de langues et cultures nationales soit en mesure d'enseigner les matières suivantes :

- la phonétique et la grammaire appliquées aux langues camerounaises au sous-cycle d'observation (6e et 5e) ;

- les cultures nationales camerounaises (proverbes, contes, épopées, chants, rites, traditions) dans toutes les classes de l'enseignement secondaires (6e – terminale) ;

- une langue nationale au sous-cycle d'orientation et au cycle de spécialisation (4e, terminale).

S'agissant des programmes de formation, on retrouve : linguistique (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sociolinguistique), didactique de langues camerounaises (alphabet, orthographe, grammaire scolaire), culture camerounaise (anthropologie, arts, littératures, croyances et coutumes), sciences de l'éducation (psychologie de l'enfant, histoire et sociologie de l'éducation, psychopédagogie, de docimologie), informatique appliquée aux langues africaines, formation bilingue et unités d'enseignement optionnelles (langues vivantes étrangères).

On est donc en présence pour ce pays et ce niveau d'un programme de formation initiale cohérent avec les objectifs d'enseignement du secondaire.

6.2. Formation continue

La faiblesse de la formation initiale devrait être compensée par l'existence de dispositifs efficaces de formation continue. Ce n'est pas le cas partout.

Au Sénégal, il n'existe pas un véritable dispositif de formation continue. L'encadrement des enseignants est censé se faire à deux niveaux :

- dans les animations pédagogiques mensuelles, où les enseignants des classes bilingues sont regroupés avec ceux des classes traditionnelles, sans encadrement spécifique, pour débattre d'une activité pédagogique. Faute d'encadrement, ce dispositif perd de son intérêt.

- au cours de séminaires censés être organisés par les inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale pour faciliter l'accès aux diplômes professionnels : dans les faits, un seul séminaire de sept jours sur la didactique des langues nationales a été effectivement organisé depuis 2002.

Faute de formation continue, les enseignants ont tendance à se décourager et à retourner au système classique.

Le Burundi n'est guère mieux loti en matière de formation continue, même si deux institutions, le BER pour le primaire et le BEPES sont respectivement chargés de la conception et du suivi des programmes d'enseignement, du matériel didactique et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Mais d'après le rapport, les enseignants qui ont déjà bénéficié de stages de perfectionnement linguistique et didactique sont respectivement de 54 pour le français, 35 pour le kirundi, 20 pour le swahili et l'anglais. À l'échelle du pays, cela représente fort peu de bénéficiaires. Toutefois, le pays s'est récemment doté d'un bureau des évaluations qui pourrait à l'avenir jouer un rôle moteur sur ce plan. D'après le rapport, ce bureau devrait être épaulé par la création d'un master professionnel en didactique des langues et d'un Centre national de recherche et de documentation en didactique des langues, afin de renforcer la formation des enseignants par une mise en synergie de plusieurs institutions travaillant de manière séparée (Université, ENS, EFI, bureaux pédagogiques, inspection de l'enseignement, radio scolaire).

Au Bénin, la formation continue dans le domaine de la didactique des langues fait également plus partie des perspectives que des réalités attestées. Le rapport pays souhaite la création d'un corps de formateurs de formateurs et recommande l'élaboration de modules de formation à l'enseignement bilingue pour donner du contenu à de futures formations continues.

C'est toujours au Niger et au Burkina Faso que l'on retrouve les dispositifs les plus développés. Pour s'en tenir à l'exemple du Burkina Faso, les enseignants sont formés chaque année pendant les vacances pour le niveau où ils doivent enseigner. Il ne s'agit pas de formations diplômantes ou donnant lieu à la délivrance de certificats. Cette formation comprend l'alphabétisation initiale dans la langue maternelle, une formation à la pédagogie générale (dans la phase initiale de l'expérimentation, en faveur des enseignants sans formation), de la didactique des disciplines en langues nationales et en français, et des enseignements relatifs à la terminologie et aux néologismes créés pour l'enseignement en langues nationales. Ces formations ont lieu chaque année pendant cinq à six semaines au cours des vacances scolaires, par groupes linguistiques. Elles sont assurées par des équipes pédagogiques régionales et décentralisées.

Si l'on revient sur les processus de formation continue que l'on peut qualifier d'efficaces, on peut mettre en avant les formations d'enseignants qui associent en même temps leurs personnels d'encadrement (directeurs, conseillers pédagogiques, voire inspecteurs) ; on peut souhaiter la mise en place de sessions successives, sur quelques années, plutôt que la formation sur une période unique ; il est également important que des modalités de formation complémentaires soient proposées (présentielle/à distance, avec recours aux TIC quand la chose est pos-

sible ; formation/auto-formation/formation par les pairs dans des communautés d'apprentissage bénéficiant d'apports extérieurs). Les formations en cascade, celles qui ont été mises en place au moment de l'implantation du curriculum malien, ne donnent pas, en revanche, toutes les garanties, avec de fortes déperditions d'information.

7. Le suivi et l'évaluation des projets expérimentaux

Mis à part au Burundi et, depuis 2005, au Mali, l'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs, sous des formes et à des niveaux divers, est faite dans le cadre de projets qui sont expérimentaux et dont, comme pour toute expérience, il faut suivre le développement et évaluer les résultats si l'on veut pouvoir tirer quelque conclusion.

La mise en place de procédures de suivi/évaluation présente, dans ce contexte, un grand intérêt. En tant que suivi, elles soutiennent l'expérience en cours, lui apportent les moyens nécessaires à son fonctionnement, visent aussi à vérifier que les conditions réelles d'exécution ne s'écartent pas trop des cadres initialement prévus. C'est en ce sens que le suivi est inséparable du volet évaluation des actions, qui permet de savoir si le cap tenu est le bon.

L'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, la transformation profonde qu'elles opèrent, s'accompagne-t-elle de ce type de dispositif ?

Force est de dire que l'analyse des différents rapports pays montre que c'est peu souvent le cas. Si l'on prend le cas du Sénégal, on voit que l'expérience dite des classes pilotes, initiée en 1987 et qui concernait le préscolaire et le primaire, s'est achevée sans aucune évaluation. Peut-être y avait-il un suivi, en tout cas, pas de suivi-évaluation servant à guider l'action et pas plus d'évaluation finale.

La mise en place des classes bilingues en 2002 est décidée par la DPLN, devenue ensuite DALN. Recevant l'appui de la BM, de l'UNESCO et de l'OIF, on peut penser qu'elle a fait l'objet d'un suivi-évaluation régulier, du fait de la culture de projet de ces partenaires. Rappelons qu'à la phase initiale de la mise à l'essai, en 2002, 155 classes bilingues ont été implantées dans 31 départements de 11 régions du pays. Par la suite, 155 classes bilingues furent encore ouvertes en 2004 et 155 autres en 2006. La cohorte de 2002 ayant terminé le cycle en 2008, il devrait rester aujourd'hui les cohortes de 2004 (arrivant au CM2 en 2009-2010) et celles de 2006 (arrivant au CE2 en 2009-2010), ce qui aurait dû correspondre à un effectif global de 310 classes à la rentrée de septembre 2009.

Malheureusement, le découragement de beaucoup d'enseignants, dû essentiellement à l'absence de suivi et d'encadrement, et à l'inexistence de manuels pour les cours moyens, les a poussés à regagner l'enseignement traditionnel dispensé ex-

clusivement en français. Cet abandon collectif concerne plus de 75 % des 310 classes concernées.

Le rapport, analysant l'ensemble des causes possibles de cette démotivation, pointe le fait que les personnes susceptibles de faire un suivi, ne parlons même pas à ce niveau de suivi-évaluation, n'étaient pas formées pour le faire. Sur sept directeurs interrogés par les experts sénégalais, quatre n'ont pas eu de formation en didactique des langues nationales, les autres ayant suivi un séminaire de sept jours pour gérer des écoles expérimentales. Deux de ces directeurs avouent n'avoir jamais effectué de visites d'encadrement à l'intention de leurs maîtres de classes bilingues, la raison avancée étant justement l'absence de formation du directeur lui-même en matière de classe bilingue. À la question de savoir si les directeurs ont reçu eux-mêmes une ou plusieurs visites relatives à l'expérimentation, seuls deux ont répondu par l'affirmative. Quand on met en relation cette carence avec le manque de manuels et le fait qu'une seule action de formation continue a été organisée depuis 2002, on comprend que l'expérimentation a souffert d'une absence quasi totale de suivi.

Pas de suivi donc, et pas plus d'évaluation finale des résultats. Les cohortes ont l'une après l'autre quitté le système sans qu'on évalue les compétences des élèves, le rendement de l'enseignement bilingue, les comportements des enseignants, les perceptions des parents d'élèves, etc.

Au Mali, la généralisation du curriculum se fait sans que les informations en nombre suffisant ne remontent au niveau central, ni même à celui des académies, à tel point qu'il est difficile de savoir en temps réel quelles classes fonctionnent effectivement selon le curriculum bilingue et dans quelle langue. Les structures d'un suivi-évaluation ne sont pas en place. Les conseillers pédagogiques sont en nombre insuffisant pour faire remonter l'information et les directeurs ne jouent pas le rôle qu'ils pourraient avoir dans l'appui à la réforme. Interrogés sur l'appui apporté par les directeurs, les enseignants répondent à près de 37 % que le directeur les a aidés, 25,3 % ne sont « pas certains » et 38 % ne semblent pas avoir eu du tout d'appui de la part de la direction.

Le pays dans lequel le suivi et l'évaluation ont été le plus développés est le Niger, où l'existence de plusieurs projets concurrents d'enseignement bilingue requiert la mise en place de dispositifs permettant de tirer les leçons en vue d'une capitalisation des acquis. De fait, dès la première année de sa mise en expérimentation en 1973, l'enseignement bilingue a commencé à faire l'objet d'évaluations internes et externes : rapports de suivi et de supervision des structures techniques du ministère de tutelle, études commanditées par les partenaires techniques et financiers, travaux universitaires à tous les niveaux et forums consultatifs avec les partenaires sociaux. Onze évaluations sont répertoriées par le rapport entre 1974 et 2008.

Il s'agit de rapports commandités par le ministère ou par les ONG qui appuient l'enseignement bilingue, mais à travers des procédures d'évaluation ponctuelles, externes ou internes, qui ne constituent pas à proprement parler des dispositifs pérennes de suivi-évaluation permettant un guidage de l'action. Ainsi, malgré l'existence d'un cadre légal de référence et de nombreuses déclarations

d'intention, malgré une habitude de l'évaluation de projet, l'État nigérien peine à mettre en œuvre un véritable système d'évaluation apte à fournir des outils permanents de prise de décision.

8. Les évaluations comparées des acquisitions scolaires

Les rapports permettent-ils de tirer des conclusions quant à l'efficacité des enseignements bilingues ? Peut-on s'appuyer sur des éléments tangibles (résultats aux examens, tests, évaluations externes) pour conclure à l'intérêt de ces modes d'enseignement ?

Le rapport PASEC pour le Sénégal (CONFEMEN, 2007) reste mesuré sur l'utilisation des langues nationales, car il considère que « les données de cette évaluation diagnostique ne permettent pas de trancher si l'introduction des langues nationales a un effet positif sur les apprentissages ». En effet, les maîtres utilisant la langue nationale ne réussissent pas mieux, semble-t-il, que leurs collègues enseignant exclusivement en français. Le rapport PASEC poursuit en montrant que la mise en place d'une réforme visant à l'utilisation des langues nationales nécessiterait des efforts supplémentaires en termes de formation d'enseignants, de production de manuels et guides, ainsi qu'un suivi pédagogique des apprentissages. De manière générale, le rapport est clair sur l'importance de la maîtrise de la langue de scolarisation, le français en l'occurrence, sur les résultats. Il relève que les enfants de 2e année sont lourdement pénalisés dans leurs apprentissages en mathématiques lorsqu'ils ne maîtrisent pas correctement le français.

Ces résultats sénégalais sont corroborés par l'ensemble des études PASEC [23]. Ainsi, à Madagascar, les résultats en mathématiques sont meilleurs que ceux des autres pays. La matière est enseignée en malagasy dans les deux premières années, puis en français. Deux hypothèses possibles : les acquis des premières années, où l'enseignement se fait dans la langue nationale, se maintiendraient en fin de cycle, où les cours sont officiellement en français ; le malagasy serait utilisé, parallèlement au français et en marge du curriculum officiel, comme langue d'enseignement dans les classes en fin de cycle.

Si les évaluations internationales de la CONFEMEN ont du mal à trancher définitivement sur les avantages comparatifs des systèmes utilisant les langues nationales, c'est en raison de plusieurs limites empiriques.

Première limite à la réponse : les comparaisons n'ont de sens que pour les pays qui ont effectivement mis en place un système bilingue complet dans le fondamental, qui puisse être comparé à un système classique fonctionnant en parallèle. Sé-

[23] Voir le document CONFEMEN (2008), *Synthèse des résultats PASEC VII et VIII.*

négal et Burkina Faso, dont les rapports abordent ces aspects, vont nous permettre de tirer quelques enseignements.

Deuxième limite, méthodologique. On ne peut comparer des résultats que s'ils ont été atteints dans des circonstances où tous les paramètres étaient identiques. Or, force est de constater que dans les cas qui nous occupent d'enseignement classique et bilingue, trop de paramètres varient (effectifs, matériel scolaire, sociologie des élèves, formation des enseignants) pour que l'on puisse tirer d'enseignements définitifs qui ne seraient pas sujets à remise en question scientifique. On est donc réduit, faute de pouvoir construire une situation expérimentale où tous les paramètres seraient identiques, à faire des conjectures à partir de quelques faits – réussite aux examens, taux de rétention, durée de passage dans le système – pour avoir une idée de l'efficacité de l'introduction des langues nationales. Mais point de certitude absolue, indiscutable.

On peut approcher cette question de manière subjective en tenant compte de l'avis des acteurs. Au Sénégal, la plupart des enseignants interrogés trouvent que le niveau des élèves des classes bilingues est plus élevé que celui des élèves des classes traditionnelles. 92 % des expérimentateurs affirment que les résultats des élèves se sont améliorés, contre 8 % qui considèrent que le bilinguisme n'a pas eu d'impact sur les performances des élèves. Impression confirmée par les résultats comparés des classes bilingues et des classes traditionnelles de CP et de CE2, avec des taux de réussite aux évaluations supérieurs dans des proportions allant de 11 à 18 %.

Un des problèmes réside dans le choix des aspects à prendre en compte pour mesurer et comparer les résultats. L'étude faite par la BM en 2008, au Sénégal, porte exclusivement sur les résultats obtenus en fin de CM2 à des évaluations en français. Evaluant un système bilingue, il serait normal d'évaluer également les performances, en production comme en compréhension, en langue(s) nationale(s).

Une autre difficulté se trouve liée au fait que, quand on compare les résultats, on compare en même temps, mais sans pouvoir isoler leur impact, les conditions dans lesquelles les expériences se déroulent : encadrement, formation des maîtres, matériels disponibles, effectifs de classe. Les bons résultats affichés par la pédagogie convergente au Mali lors des premières mises en place tenaient-ils seulement au modèle pédagogique proposé ou étaient-ils à mettre au compte du fait que les effectifs de classe étaient volontairement limités, que les maîtres recevaient une formation dont ne bénéficiaient pas ceux du système classique, qu'ils recevaient du matériel pédagogique, qu'ils bénéficiaient du soutien de conseillers et même de la présence dans la classe d'un assistant ? Lors de visites de classes bilingues à Dosso (Niger), nous avons pu nous-même constater que des classes de CP fonctionnaient à 15 élèves, avec un livre de lecture pour deux élèves, en milieu urbain, alors que de l'autre côté d'un mur de banco, les classes classiques en accueillaient des dizaines [24]. Nous avons pu remarquer que, début février, la totalité des 14

[24] D'après l'inspecteur, les parents continuent d'avoir une image négative des classes fonctionnant en langues nationales et préfèrent envoyer leurs enfants dans le système classique, même dans de moins bonnes conditions.

élèves de cette classe étaient entrée dans la logique de la lecture, certains développant déjà d'excellentes aptitudes. Mais la maîtresse faisait un travail individuel avec chacun qui donnerait sans doute de bons résultats quelle que soit la langue d'enseignement. Les expériences d'enseignement bilingues se déroulant rarement dans les mêmes conditions que pour les classes classiques, les évaluations comparées des résultats ne sont pas aisées. Si l'on en reste au cas du Sénégal, le rapport de la BM de 2008 établit que les performances sont bien meilleures au CP que dans les classes traditionnelles. Cela suffit-il à conclure à la supériorité des pratiques pédagogiques et didactiques ? Gardons-nous de conclure, d'autant que ces performances deviennent équivalentes en CE2 et nettement inférieures au CM2. C'est dans les niveaux où les moyens font le plus cruellement défaut (absence de manuels et déficit d'encadrement, maîtres démotivés) que les résultats plongent…

Ces précautions étant prises, on peut retenir des rapports la présentation de résultats à des examens nationaux pour tenter de déterminer une éventuelle plus-value aux enseignements bilingues.

Au Burundi, on peut citer une enquête internationale du *Monitoring Learning Achievement/Conditions of Teaching and Learning* (en français : « Suivi permanent des acquis scolaires et évaluation des conditions d'enseignement et d'apprentissage »), qui a soumis un test standardisé à un échantillon d'élèves du CM1 (4e année primaire). Il a permis d'évaluer leur niveau en mathématiques, en français, en kirundi et en éducation à la vie courante. Les résultats ont donné lieu aux taux de réussite suivant : français : 70 % ; lecture et écriture en kirundi : 75 % ; mathématiques : 72 % ; vie courante : 74 %. D'après ces résultats, le Burundi obtient un bon score moyen de 69 par rapport à celui de 50 qui est la moyenne des 26 autres pays africains testés. Le modèle d'enseignement qui passe par le kirundi obtient donc des résultats appréciables en français et en mathématiques sur la base de tests standardisés.

Au Sénégal, l'analyse des résultats obtenus dans 13 inspections départementales de l'Éducation nationale au CFEE (ex-CEP) fait apparaître que le taux de réussite des élèves issus des classes bilingues (moyenne de 50 %) est nettement supérieur à celui atteint dans les classes monolingues (moyenne de 30 %). Pour l'ensemble du territoire national, ces résultats sont même de 65 % pour les classes bilingues contre 50,9 % pour les classes traditionnelles, un différentiel à interpréter en tenant compte de la faiblesse des effectifs (facteur positif) mais aussi des manques de moyens (facteur négatif) déjà exposés plus haut.

Au Burkina Faso, on peut comparer les résultats aux examens du CEP des élèves venant de deux systèmes bilingues, les CBN et les écoles primaires bilingues (formule MEBA-OSEO).

Pour interpréter les premiers, il faut tenir compte du fait que ces enfants achèvent leur scolarité fondamentale en cinq ans au lieu de six pour le classique (un gain d'une année qui est appréciable en termes de coûts éducatifs) et pondérer ces résultats par des conditions favorables en effectifs et suivi. Le rapport présente une séquence de résultats sur huit années d'où il ressort que, mis à part deux acci-

dents (2000 et 2008), les résultats des élèves sont tout à fait comparables et le plus souvent supérieurs à ceux des enfants du classique.

Les résultats des écoles bilingues ouvertes dans le cadre de la coopération MEBA-OSEO confirment ceux des CBN, avec des scolarités accomplies en quatre ans seulement pour des adolescents et cinq ans pour les jeunes d'âge scolaire.

Autre comparaison possible, toujours pour le Burkina Faso, entre les taux de réussite des Écoles Satellites, moins de 30 % et après six années d'enseignement, et ceux des écoles bilingues MEBA-OSEO, 70 % à 85 % de taux de réussite après cinq années d'enseignement seulement. La comparaison entre les résultats de deux modèles bilingues, le premier transitionnel, le second de maintenance, tend à prouver la supériorité du second.

Dans les deux cas, pour le Burkina Faso comme pour le Sénégal, il convient de rappeler que toutes les épreuves du CEP sont en français écrit et qu'aucune langue nationale n'y est admise. Dans ce sens, les résultats aux examens sont, outre le reflet d'un bon rendement du système, celui de bonnes performances globales en français écrit dans les écoles bilingues.

On peut aussi interpréter en termes de réussite/échec du bilinguisme le taux d'achèvement du primaire. Un seul rapport documente ce point, celui du Sénégal. En dépit de cas où les parents, peu convaincus du fait que leurs enfants aillent à l'école suivre un enseignement en langue nationale et les retirent pour les remettre en système classique, le taux d'achèvement du primaire est globalement meilleur dans les classes bilingues que dans le système classique (exemple d'Oussouye, avec 71,34 % de taux d'achèvement contre 58,4 % pour les classes traditionnelles).

Comparaison internationale

Le rapport PASEC pour le Sénégal, de 2007, met en perspective les résultats des différents pays du programme avec ceux obtenus par les pays de l'Afrique anglophone, où les réformes visant à l'enseignement en langues nationales sont plus avancées que dans l'espace francophone. Nous reprenons ici quelques-unes de leurs analyses.

On notera d'emblée que les 15 pays couverts par le SACMEQ (Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Ouganda, Zambie, Zanzibar, Zimbabwe) ont des revenus par habitant supérieurs à ceux des pays PASEC. Néanmoins, dans les deux sphères géographiques, près de trois quarts de la population vit avec moins de deux dollars par jour en moyenne.

Dans les pays couverts par le SACMEQ, 76 % des élèves parlent « des fois » ou « souvent » la langue du test, qui est principalement l'anglais, contre 21 % parlant le français dans les pays PASEC. C'est davantage la pratique de la langue à la maison que le revenu par habitant qui exerce une influence sur les résultats des élèves dans les pays du SACMEQ. Les pays qui ont des scores SACMEQ moyens

supérieurs à 500 sur 1 000 ont pour la plupart une proportion importante d'élèves parlant la langue du test à la maison, en dehors du Zanzibar.

Si l'on compare avec les résultats des pays francophones aux tests PASEC, on peut risquer la conclusion qu'un plus grand nombre de pays obtient des scores supérieurs à la moyenne dans la zone anglophone. Mais on ne peut aller au-delà, les tests ne permettent malheureusement pas de faire des comparaisons de résultats d'apprentissage entre PASEC et SACMEQ. On peut juste remarquer que Maurice a les meilleurs résultats parmi ses pairs du PASEC (environ 60 % de réussite), tandis qu'il se place en quatrième position parmi les pays du SACMEQ. On peut aussi faire l'hypothèse que la plus grande pratique de la langue du test en dehors de l'école contribue à une amélioration des résultats, mais entre autres facteurs dont le revenu par habitant, les dépenses d'éducation, le taux d'accès en 5e année. Une hypothèse qui plaiderait en faveur du recours aux langues nationales dans le système éducatif.

Tableau 10 : Résultats aux tests SACMEQ en mathématiques et lecture, année 2000

Pays	PIB par habitant (US $ constant 2000)	Proportion d'élèves qui parlent "des fois" ou "souvent" la langue du test	Moyenne au test SACMEQ de lecture (Année 2000)	Moyenne au test SACMEQ de maths (Année 2000)
Botswana	3573	74,0%	521	513
Kenya	403	86,4%	547	563
Lesotho	452	70,7%	451	447
Malawi	150	40,8%	429	433
Maurice	3766	64,5%	536	585
Mozambique	234	94,5%	516	530
Namibie	1816	78,0%	449	431
Seychelles	7579	83,5%	582	554
Afrique du Sud	3020	76,5%	493	486
Swaziland	1329	63,8%	530	517
Tanzanie	268	89,9%	546	522
Ouganda	240	82,4%	482	506
Zambie	310	73,4%	440	435
Zanzibar	Nd	96,2%	478	478
Moyenne	**1780**	**76,8%**	**500***	513

Source : SACMEQ et Banque Mondiale, 3 juin 2009 pour les données sur le revenu.

* La moyenne est fixée à 500 et l'écart type à 100 par construction.

9. La sensibilisation des usagers (parents d'élèves) et des acteurs (enseignants, élus, autorités publiques)

On sait qu'une politique a peu de chance de réussir si ceux qui la mettent en œuvre ne la comprennent pas ou n'y adhèrent pas (dans notre cas, les enseignants en premier lieu, mais au-delà les corps d'encadrement) et si ceux à qui elle est destinée la rejettent (les parents en l'occurrence, mais aussi les élus locaux).

C'est la raison pour laquelle les mises en place de politiques s'accompagnent en règle générale de dispositifs de communication. Les rapports évoquent les attitudes des parents et des enseignants à l'égard de ces politiques et il ressort que pas mal de chemin reste à faire. Les attitudes sont souvent mal connues. Au Burkina Faso, les sociolinguistes ont attiré l'attention sur l'insuffisance des études épilinguistiques susceptibles d'apporter un éclairage sur les jugements de valeur, les perceptions ou les images des langues nationales, qui déterminent les attitudes vis-à-vis de ces langues.

9.1. Les attitudes des parents

Les parents, habitués à voir fonctionner l'école en français, assimilant même ces deux réalités, ne sont que rarement disposés à envoyer leurs enfants dans des écoles bilingues. Faute d'information sur les bénéfices cognitifs possibles, ils sont au mieux sceptiques, parfois opposés, rarement militants convaincus.

Les parents d'élèves sont des acteurs relativement rationnels, qui essaient de maximiser l'investissement scolaire et qui imaginent mal quels retours ils peuvent avoir en langues nationales. Ils sont sensibles aux exemples, bons ou mauvais (les mauvaises expériences d'utilisation des langues nationales dans un pays suffisant à les décrédibiliser pour plusieurs décennies). Au Burkina Faso, les écoles bilingues sont ouvertes à la demande des parents, qui sont autorisés à demander la transformation d'écoles classiques en écoles bilingues. Près de 300 demandes de ce type sont parvenues au MEBA qui n'a pour l'instant pas les moyens de les honorer.

Toute innovation doit faire ses preuves et, pour avoir des chances de se mettre en place, reposer sur un argumentaire laissant penser que les bénéfices seront bien là. Les parents ne sont donc pas d'emblée opposés, mais leur adhésion n'est pas non plus gagnée d'avance… En l'absence d'une politique de communication efficace, le sentiment reste vaguement partagé que les langues africaines sont introduites à l'école pour remplacer le français, perspective à leurs yeux incompréhensible, le français étant souvent ressenti comme la langue de promotion sociale et de communication internationale.

Certaines enquêtes ont concerné spécifiquement les parents, dans plusieurs pays concernés, et aucun rejet « politique » de la mise en place d'un « enseignement bilingue » n'a été constaté dans les déclarations du moins. Au Bénin, quelques résultats très intéressants montrent que les parents seraient plutôt favorables.

Tableau 11 : Attitudes des parents sur la question des langues dans l'enseignement (Bénin)

		Pourcentage	
	Déclaration	Très en accord	Très en désaccord
1	L'utilisation des langues nationales à l'école permet de faciliter l'apprentissage chez les enfants.	67 %	10 %
2	Je veux que mon enfant apprenne une langue nationale à l'école.	79 %	10 %
3	Je suis d'avis que les enseignants ne peuvent pas enseigner dans leur langue maternelle.	64 %	26 %
4	Je vais envoyer mon enfant dans une école bilingue (français/langue nationale).	79 %	18 %
5	Je vais envoyer mon enfant dans une école monolingue où on parle seulement le français.	10 %	89 %
6	L'enseignement devrait se faire exclusivement en français.	11 %	86 %
7	L'enseignement devrait se faire exclusivement en français et dans une langue nationale majoritaire.	66 %	20 %
8	L'enseignement devrait se faire exclusivement dans une langue nationale.	4 %	94 %

Au Sénégal également, une grande majorité de parents déclare se reconnaître dans l'utilisation des « langues du milieu » dans l'enseignement (entre 75 % et 80 %), mais tous regrettent de ne pas avoir été informés de la finalité pédagogique de l'enseignement en langue nationale, tout en soulignant, à plus de 90 %, la nécessité de maintenir le français dans l'enseignement parce qu'il est « la langue de la communication internationale », voire de « l'émigration ». Certains parents, appartenant à des classes sociales élevées, qualifiés par les enquêteurs

« d'intellectuels » (étudiants, hommes politiques, enseignants, professions libérales), tout en se déclarant favorables à l'utilisation des langues nationales à l'école, mais dans une proportion moins forte que les précédents (environ 60 %), craignent que les pratiques bilingues (français/langues nationales) ne ralentissent l'apprentissage du français.

Ces représentations globalement favorables n'empêchent pas que l'on enregistre, toujours au Sénégal, des retours d'élèves dans le système classique du fait de parents ne comprenant pas l'intérêt de l'enseignement en langues nationales. Les déclarations ne sont pas toujours suivies d'actes.

Pour ce qui est de l'éducation bilingue au Burkina Faso, des études de faisabilité ont été commanditées par l'OSEO, qui a passé des contrats avec des linguistes et des sociolinguistes pour effectuer des études sociolinguistiques et la conseiller sur les sites appropriés pour l'implantation d'écoles bilingues en tenant compte des situations dialectales, du degré et de l'orientation de l'intercompréhension entre les dialectes en présence, ainsi que de la tolérance ou du rejet de tel ou tel dialecte par telle ou telle communauté linguistique.

Au Mali, les parents d'élèves ont entendu parler du curriculum bien avant que celui-ci n'arrive dans les classes mais sans en connaître la réalité pédagogique. Rares ont été les rencontres où ils ont été associés au processus de diffusion, ne parlons même pas de la phase d'élaboration ou de formation des enseignants. Le résultat a été partagé : curiosité parfois, méfiance souvent, méconnaissance toujours.

Au Niger, beaucoup d'activités de sensibilisation ont été menées, qui ont donné des résultats satisfaisants quant à l'acceptation de l'enseignement bilingue. Mais du fait de la diversité des approches et surtout de la durée exceptionnellement longue de l'expérimentation, il y a eu des moments de relâchement et d'inquiétude. Mais en dépit de tout cela, les enquêtes réalisées dans le cadre de l'évaluation de 1999 montrent une forte adhésion de la population à l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif, tous milieux confondus. Ainsi seuls 11,1 % des 734 parents, enseignants, autorités pédagogiques et administratives interviewés sont pour un enseignement exclusif en langue nationale et 15,7 % pour un enseignement exclusif en français. Tous les autres, soit 73,2 %, sont pour un modèle bilingue quelconque. En 2005, le ministère de tutelle a organisé des centaines de forums, au niveau local, sous-régional et régional, sur cette même question. Ils font ressortir que nombre d'acteurs sociaux sont favorables à l'enseignement bilingue non seulement au primaire mais aussi au secondaire. Ce sont les résultats de ces forums qui ont convaincu les cadres du ministère de l'Éducation de maintenir l'option d'un enseignement initial en langues nationales dans le curriculum nigérien.

Enfin, il ressort de l'étude Cameroun que l'enseignement bilingue est souvent considéré comme devant se limiter à un enseignement du français et de l'anglais, les parents continuant à maintenir leur attachement au français.

Dans tous les pays, il ressort que le travail de concertation/information autour de l'utilisation des langues nationales doit se faire également auprès des élites et ne

pas se limiter aux populations rurales peu au fait des réalités scolaires. Le rapport Bénin et le rapport Sénégal analysent les résistances propres au milieu des intellectuels, leur prévention à l'égard des langues nationales et donc le besoin de campagnes spécifiques à leur encontre. Le risque est important que cette catégorie de la population utilise son influence pour contrer des mesures d'utilisation des langues nationales.

9.2. Des enseignants entre ouverture et réticence

Contrairement à une idée souvent véhiculée, les enseignants ne sont pas non plus farouchement opposés à des systèmes bilingues. Une intéressante enquête menée au Bénin, où l'utilisation des langues nationales n'est pourtant pas très avancée, montre que 94% des enseignants interrogés sont favorables à un enseignement en langues nationales. Ils rejettent pourtant un enseignement qui serait uniquement en langues nationales (à 72 %) comme ils désapprouvent le recours unique au français (à 77 %). Les enseignants du préscolaire y sont encore plus favorables, pensant que le recours à la langue de l'apprenant facilite les apprentissages et se déclarent prêt à 83 % à envoyer leurs enfants des écoles bilingues. La même attitude, très partagée, se retrouve également au Mali (MEALN, 2009).

Les enseignants burundais, à l'évidence, ne sont pas informés des objectifs de scolarisation universelle que poursuit leur gouvernement et qui se traduisent, entre autres, par une kirundisation de l'enseignement primaire. De ce fait, ils considèrent toujours le primaire comme une préparation aux études secondaires et enseignent toujours le français dans une perspective plutôt certificative que fonctionnelle et communicative. Il arrive même que la kirundisation soit parfois perçue comme un facteur déterminant de la baisse de niveau en français, et que certaines écoles privées attirent leur clientèle en faisant valoir la priorité qu'elles accordent à l'apprentissage précoce du français. Dans les écoles publiques, la préparation au Concours National qui donne droit à un certificat des études primaires aboutit à de nombreuses séances de rattrapage et de cours accélérés de français.

Pour les enseignants, comme pour les parents, le passage du système classique à un système bilingue doit donc faire l'objet de concertation, d'explications, car, en dépit d'attitudes a priori positives, pareille évolution les place dans une situation difficile et relativement anxiogène. Plusieurs raisons à cela.

Il faut d'abord considérer qu'enseigner les/dans les langues nationales peut être vu comme un élément supplémentaire de dévalorisation d'un statut déjà peu envié : enseigner une langue que tout le monde parle déjà peut être ressenti comme une perte de statut par rapport au fait d'être enseignant de français.

Ensuite, le passage au système bilingue est déstabilisant en ce sens qu'il suppose la mise en place de pratiques pédagogiques nouvelles, qu'il oblige à sortir des gestes habituels, des routines de classe auxquelles on se raccroche quand on n'est pas en sécurité. Il entraîne un surcroît de travail, du moins dans un premier temps, et des mauvaises conditions : l'enseignant ayant été élève dans un système classique, s'il ne reçoit pas de formation à l'enseignement bilingue, manque

de repères en termes de pratiques ; il est dans une position d'insécurité. Si s'ajoute à cette situation un manque de supports pour faire la classe et un encadrement déficient, il y a de fortes chances que des personnels favorables au plan des principes soient réticents à travailler dans un système bilingue.

Aucun des pays concernés par l'introduction des langues nationales dans l'enseignement n'a réellement procédé, contrairement à ce qui avait été annoncé par certains d'entre eux, comme le Sénégal par exemple, à une véritable campagne d'information des actions, des partenaires et des bénéficiaires. C'est ainsi qu'à Dakar, l'ouverture des classes bilingues devait être officiellement annoncée par le chef de l'État, dès le mois d'août 2002. Rien ne fut fait. Aussi n'est-il pas surprenant de relever une insuffisance globale d'informations auprès des populations directement concernées : élèves et parents d'élèves en tout premier lieu.

Au-delà des enseignants, des actions de sensibilisation spécifiques devraient être mises en place à l'attention des corps d'encadrement, ceux-ci pouvant, en l'absence d'information, constituer des freins possibles aux évolutions linguistiques. À leur intention, et sur la base des performances de systèmes bi/plurilingues, des argumentaires devraient également être produits et des forums organisés.

Conclusion

Il est apparu, lors de l'étude, que les pays méconnaissaient souvent l'expérience de leurs voisins et que capitalisation et mutualisation étaient nécessaires. L'étude LASCOLAF a permis d'inventorier et d'analyser nombre d'études scientifiques effectuées dans chaque pays. Il serait intéressant que la communauté des chercheurs et des pédagogues puisse avoir accès à ces études, car, trop souvent, elles ne sont pas disponibles, n'ayant pas été publiées dans des supports internationaux. Les possibilités qu'offrent aujourd'hui numérisation et mise en ligne pourraient à l'avenir aboutir, dans la suite des rapports pays, à la constitution d'un important fonds documentaire accessible à tous et pouvant orienter les actions futures.

Sur cette question des perspectives à venir en matière d'éducation bi/plurilingue, des enseignements sont à tirer de chaque entrée du rapport général, à partir des renvois faits à des expériences qui méritent d'être analysées, parfois en qualité d'exemples à suivre, d'autres fois de pratiques à améliorer. Les lecteurs se reporteront aux aspects qui les intéressent.

Un enseignement général est cependant à tirer. Il n'existe pas de modèle unique d'utilisation des langues nationales dans les systèmes éducatifs. De la présente étude se dégage peut-être une typologie de pays dont le degré d'avancement en la matière, les histoires éducatives, les sensibilités aussi à l'égard de cette question diffèrent considérablement. À l'avant du groupe, des pays qui utilisent les langues comme médium dans le fondamental, pour les premiers apprentissages, pour l'ensemble du système (Burundi) ou en marche vers cet état (Mali). Pour autant, en dépit d'avancées notables, des progrès peuvent être faits.

Puis des pays (Burkina Faso, Niger) qui ont capitalisé une grande expérience sur cette question du médium dans le fondamental, en termes de ressources de formation, de personnels formés, de documents pour la classe, mais qui sont encore à une échelle peu représentative (1 ou 2% des écoles).

Ensuite, un pays (Sénégal) où la question du médium s'est posée et a été expérimentée, mais sans que l'on voie quels enseignements en ont été tirés ni s'il y a la perspective d'une suite à court terme. Sans doute des facteurs politiques, voire identitaires, interfèrent-ils avec les considérations strictement pédagogiques.

Enfin deux pays (Bénin et Cameroun) où la question du médium ne se pose pas et sera encore longtemps difficile à poser en raison de leur configuration sociolinguistique, ce qui ne signifie pas que l'on ne puisse y faire des langues nationales un usage optimisé, en tant que médium de certaines matières, en tant que langue servant à gérer les apprentissages, en tant qu'objet d'enseignement : les perspectives sont importantes.

Pour chacun de ces pays, des voies et moyens sont possibles, en partant de l'état actuel d'avancée, pour introduire, renforcer ou diversifier l'offre en langues nationales, selon des modalités et des rythmes propres à chacun. Le rapport général a déjà eu l'occasion de l'écrire, mais une conclusion est un espace approprié pour le répéter : il importe de sortir des logiques du tout ou rien qui paralysent la réflexion et interdisent l'action.

Longtemps écartées des systèmes éducatifs dans les pays francophones, les langues nationales ne sauraient devenir partout rapidement des langues d'enseignement, partout introduites aux mêmes niveaux, aux mêmes échelles. Les partenaires des systèmes éducatifs africains doivent être attentifs à ces histoires particulières que chaque pays représente, qui leur appartiennent et à partir desquels ils doivent, en impliquant usagers et acteurs et en respectant leurs rythmes, définir les lignes d'avenir. La pluralité des modes d'utilisation des langues nationales, qui apparaît à la lecture des rapports pays, fournit des voies pour que chaque pays fasse les choix qui lui appartiennent et se fixe des objectifs adaptés, atteignables, réalistes.

En matière de réformes éducatives, la prudence est de mise, tant les effets peuvent être dévastateurs ; plus les réformes sont importantes, plus les esprits doivent être conquis, plus les capacités de pilotage du système doivent être effectives (appuis possibles chez les partenaires en planification, partage d'expérience, expertise, volonté politique, méthode, compétences, moyen). À l'heure où un consensus se dégage dans la communauté internationale pour l'usage des langues maternelles dans l'éducation, il serait sans doute contre-productif de précipiter le mouvement ou d'aller à marche forcée, de même que ne rien faire serait probablement une erreur.

Bibliographie du rapport de synthèse

CUMMINS, J. (1992), « Bilingualism and Second Language Learning », *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 13, pp. 50-70. Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (1989b), « Language and Literacy Acquisition in Bilingual Contexts », *Journal of Multilingual and Multicultural Education*, vol. X, nº 1, pp. 17-31.

CUMMINS, J. (1989a), « A Theoretical Framework for Bilingual Special Education », *Exceptional Children*, vol. LVI, pp. 111-119.

DJIHOUESSI, B. C. et GADO, I. (2010), *Étude-pays Bénin*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

HEUGH, K. (2005), « Pour les modèles additifs bilingues ou multilingues », *La Lettre de l'ADEA*, vol. XVII, nº 2, avril-juin, pp. 11-13.

MALLAM GARBA, M. et SEYDOU HANAFIOU, H. (2010), *Étude-pays Niger*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

MAZUNYA, M. et HABONIMANA, A. (2010), *Étude-pays Burundi*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

MBALA ZE, B. et WAMBA, R. (2010), *Étude-pays Cameroun*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

MEALN (2009), *Étude sur le curriculum de l'enseignement fondamental*, réalisée par le cabinet CRC SOGEMA.

MOUSSIROU-MOUYAMA, A. (2010), *Étude complémentaire Tanzanie*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

NDIAYE, M. et DIAKITE, M. (2010), *Étude-pays Sénégal*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

NIKIEMA, N. et PARE-KABORE, A. (2010), *Étude-pays Burkina Faso*. Éditions des Archives contemporaines et AFD/AUF/MAEE/OIF.

OUANE, A. et GLANZ, C. (2010), *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ?* Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Table de figures

Tableau 1 : Répartition des élèves par niveaux, français 2e année post-test, test PASEC 38

Tableau 2 : Répartition des élèves par niveaux, mathématiques 5e année post-test, test PASEC 38

Tableau 3 : Notes attendues en L2 (matière) dans des écoles disposant de ressources adéquates en fonction du modèle de langue d'instruction utilisé 48

Tableau 4 : Répartition des langues dans les écoles expérimentales du Niger 56

Tableau 5 : Répartition des langues dans les écoles SOUTEBA du Niger 56

Tableau 6 : Répartition des langues dans les écoles bilingues du Niger 57

Tableau 7 : Répartition de la masse horaire hebdomadaire à l'EBP de Lazaret, 2009. 58

Tableau 8 : Module « Gérer une classe bilingue » du futur cursus des écoles de formation des instituteurs du Sénégal 73

Tableau 9 : Répartition des formations en langue dans les ENI du Niger 76

Tableau 10 : Résultats aux tests SACMEQ en mathématiques et lecture, année 2000 85

Tableau 11 : Attitudes des parents sur la question des langues dans l'enseignement (Bénin) 87

Rapport général

Juin 2010

Les langues de scolarisation en Afrique francophone

Enjeux et repères pour l'action

La mobilisation internationale en faveur de la scolarisation primaire universelle a profondément modifié la démographie scolaire des pays africains au cours de la dernière décennie. Dans les pays où le français est langue officielle, une grande partie des élèves éprouvent des difficultés avec cette langue d'éducation lorsqu'elle n'est pratiquée ni dans la famille, ni dans le village comme c'est souvent le cas en milieu rural. Les instituteurs eux-mêmes recrutés massivement et souvent sans formation initiale ont un niveau trop faible de maîtrise du français pour l'utiliser efficacement. C'est pourquoi plusieurs pays ont introduit ces dernières années l'enseignement en langues nationales africaines dans le cycle primaire, en complément du français.
Ces expérimentations en matière d'enseignement bi/plurilingue méritaient d'être documentées et analysées pour identifier les effets, les difficultés de mise en œuvre et consolider les processus de réforme. C'est pourquoi l'Organisation internationale de la Francophonie, l'Agence universitaire de la Francophonie, le ministère français des Affaires étrangères et européennes et l'Agence française de développement ont décidé d'unir leurs efforts et de financer le programme d'étude LASCOLAF.

L'étude met en évidence les avancées réalisées en matière d'enseignement en langues africaines dans plusieurs pays où les langues africaines de communication nationale sont désormais « outillées » et la production de matériel didactique bien amorcée. Les modèles pédagogiques les plus pertinents en fonction des typologies sociolinguistiques sont aujourd'hui connus. Le processus d'introduction des langues africaines à l'école reste malgré tout complexe et l'intérêt de cette étude est d'en baliser méthodiquement les différentes étapes, et d'outiller ainsi les gouvernements, experts et organismes bailleurs de fonds qui souhaitent contribuer à une meilleure articulation des langues en présence au profit de la qualité de l'éducation et des apprentissages scolaires.

éditions
des archives
contemporaines